

MASARYKOVA UNIVERZITA

Pedagogická fakulta

Bulletin

Institutu výzkumu školního vzdělávání

PdF MU

2011

Editoři: Petr Knecht, Tomáš Janko

Brno 2011

SBORNÍK PRACÍ PEDAGOGICKÉ FAKULTY
MASARYKOVY UNIVERZITY Č. 250
ŘADA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE Č. 42

Publikace vznikla za podpory projektu MUNI/B/1026/2010 *Cyklus konferencí k problematice kurikula a výuky v oborech školního vzdělávání – CYKO 2011.*

Recenzenti: doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.
PhDr. Marcela Janíková, Ph.D.

© 2011 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-5749-4

OBSAH

Úvodem (<i>Petr Knecht, Tomáš Janko</i>)	5
1. Bulletin IVŠV 1/2011	7
Aktivity Institutu výzkumu školního vzdělávání PdF MU v roce 2011 (<i>Tomáš Janík</i>)	
Odvracená strana testování (<i>Daniela Jezdinská</i>)	
ECER 2010: „Education and Cultural Change“. Zpráva z prekonference. (<i>Marie Doskočilová</i>)	
250 let vzdělávání učitelů – zpráva ze semináře (<i>Josef Maňák</i>)	
2. Bulletin IVŠV 2/2011	17
Svoboda a její úloha v pedagogice (<i>Petr Blažej</i>)	
Interkulturní komunikace v rámci globální výchovy ve výuce cizích jazyků (<i>Karolína Pešková</i>)	
Učitel angličtiny v komunitní škole (<i>Helena Havlíčková</i>)	
Test pro tento měsíc: Jste dobrá doktorandka, jste dobrý doktorand?	
3. Bulletin IVŠV 3/2011	33
Etická výchova v kurikulu (<i>Josef Maňák</i>)	
Etika a etická výchova: konceptuální vymezení (<i>Michaela Spurná</i>)	
Co je vlastně diagnostická kompetence? (<i>Eva Minaříková</i>)	
Čínská cesta: Rozhovor s cestovatelem (<i>Josef Maňák</i>)	
Recenze: Wiegand, P. (2006). <i>Learning and teaching with maps</i> . (<i>Kateřina Mrázková</i>)	
Výzkum kurikulární reformy na gymnáziích pokračuje (<i>Tomáš Janík</i>)	
4. Bulletin IVŠV 4/2011	53
Monitorování realizace kurikulární reformy v základních školách ve 4. roce výuky podle školních vzdělávacích programů (<i>Jitka Jarníková, Jan Tupý</i>)	
Srovnávací analýza vzdělávacích oblastí RVP ZV: Cizí jazyk a Další cizí jazyk (<i>Kristýna Taušová</i>)	
John Dewey (1859–1953) na Pedagogické fakultě MU. Zpráva ze semináře. (<i>Josef Maňák</i>)	

Konference doktorandů CYKO 2011 (*Josef Maňák*)

Nový rakouský časopis pro výzkum vzdělávání (*Tomáš Janík*)

Výzkum kurikulární reformy na gymnáziích dospěl do finále (*Tomáš Janík*)

Recenze: Píšová, M., Kostková, K., & Janík, T. et al. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích. Případové studie tvorby kurikula.* (*Petr Urbánek*)

Recenze: Tomáš Janík, Jan Slavík, Petr Najvar et al. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím.* (*Monika Černá*)

Recenze: Janík, T. et al. (2011). *Kvalita školy a kurikula: od expertního šetření ke standardu kvality.* (*Josef Maňák*)

Recenze: Tomáš Janík, & Eva Minaříková et al. (2011). *Video v učitelském vzdělávání: od teoretických východisek k aplikacím a výzkumu.* (*Tomáš Svatoš*)

Recenze: Janíková, M. (2011). *Interakce a komunikace učitelů tělesné výchovy.* (*Josef Maňák*)

Recenze: Šebestová, S. (2011). *Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: videostudie.* (*Veronika Najvarová*)

Recenze: Janík, T., Najvar, P. & Kubiátko, M. et al. (2011). *Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje.* (*Jan Slavík*)

Úvodem

Souborné vydání *Bulletinu Institutu výzkumu školního vzdělávání 2011* již tradičně přináší příspěvky věnované aktuálním tématům spadajících do oblasti výzkumu vzdělávání. Stejně jako v minulých letech je cílem *Bulletinu IVŠV 2011* především poskytovat začínajícím i zkušeným odborníkům publikační platformu k diskusi a k prezentaci zajímavých informací, názorů, myšlenek, úvah a dílčích výsledků své vědecké práce.

Většina příspěvků publikovaných v *Bulletinu IVŠV 2011* spadá do oblasti lingvodidaktiky. Patrně to není náhoda, neboť lingvodidaktika je jedním z reprezentativních oborů rozvíjených na PdF MU. To dokumentuje i skutečnost, že na *Pedagogické fakultě MU* byl nově akreditován doktorský studijní program *Didaktika cizích jazyků*. Další příspěvky v *Bulletinu IVŠV 2011* spadají do oblasti filozofie vzdělávání, etické výchovy, transdisciplinární didaktiky a kurikulárních studií. Do uvedených obsahových oblastí je možné zařadit také většinu publikovaných zpráv a recenzí. V příspěvcích je tak možné dohledat jednotlivé tematické oblasti výzkumných aktivit IVŠV PdF MU, které tvoří výzkum kurikula, výzkum vyučování a učení a výzkum učitelské profesionalizace.

Okruh autorů, kteří do *Bulletinu IVŠV 2010* přispěli, tvoří mimo pracovníků IVŠV PdF MU především studenti doktorských studijních programů. Příspěvky doktorských studentů byly lektorovány a následně recenzovány. Tuto činnost, stejně jako vydání tohoto sborníku, podpořila Masarykova univerzita projektem MUNI/B/1026/2010 *Cyklus konferencí k problematice kurikula a výuky v oborech školního vzdělávání – CYKO 2011*. Za pozornost stojí také recenze publikací vydaných IVŠV PdF MU v roce 2011, které čtenářům zároveň poskytují souborný a stručný přehled o výzkumné činnosti realizované v tomto roce na IVŠV PdF MU.

Bulletin IVŠV bude i v následujícím roce nabízet příležitost k publikování zájemcům nejen studentům a pracovníkům z řad PdF MU, ale také všem ostatním zájemcům. Domníváme se, že *Bulletin IVŠV* by měl poskytovat i nadále především publikační platformu pro prezentaci dílčích výsledků výzkumné práce studentů doktorských studijních programů. Zároveň bychom také chtěli více posílit jeho informativní funkci. Uvítáme stručné zprávy o ukončených výzkumech, pedagogicky i didakticky zaměřených publikacích i zajímavých a přínosných konferencích, přednáškách a seminářích. Doufáme, že i nadále bude *Bulletin IVŠV* plnit funkci zpravodaje o vědecké práci IVŠV i ostatních pracovišť PdF MU a bude i nadále přinášet nové podněty a inspirace pro široký okruh čtenářů.

Petr Knecht a Tomáš Janko

Bulletin IVŠV 1/2011

Aktivity Institutu výzkumu školního vzdělávání PdF MU v roce 2011

Tomáš Janík

Cílem tohoto příspěvku je informovat o aktivitách, které bude IVŠV vyvíjet směrem ke katedrám PdF MU v roce 2011. Uváděné aktivity mají podobu nabídky, kterou se snažíme oslovit všechny zájemce o spolupráci z řad zaměstnanců i studentů (především DSP) Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity.

1 Vytváření publikačních příležitostí

- IVŠV vydává Bulletin IVŠV (<http://www.ped.muni.cz/weduresearch>), v němž reflektuje aktuální témata pedagogiky a didaktiky, dění na PdF MU i události v odborné komunitě. Jednotlivá čísla jsou vydána souborně v podobě recenzovaného sborníku za příslušný rok. Bulletin uvítá studie (teoretické, metodologické, přehledové a jiné), zprávy i recenze. Je vhodnou publikační platformou zejména pro studenty DSP. Inovace pro rok 2011 spočívá v rozesílání Bulletinu IVŠV v elektronické verzi přímo na katedry a v zařazování krátkých, aktuálních informací z dění v oborových didaktikách. Editory Bulletinu IVŠV 2011 jsou Petr Knecht a Tomáš Janko.
- V IVŠV sídlí redakce recenzovaného časopisu Pedagogická orientace (<http://www.ped.muni.cz/pedor>), který se zaměřuje na aktuální problémy pedagogické teorie a praxe, školské politiky a přípravy budoucích učitelů. Redakce vítá široké spektrum příspěvků spadajících do kategorií: studie (teoretické, empirické, metodologické, přehledové), diskusní příspěvky, zprávy a recenze. Časopis od roku 2008 figuruje na *Seznamu recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v České republice* a studie v něm uveřejněné jsou relevantní z hlediska hodnocení výsledků výzkumu, vývoje a inovací. Vedoucím redaktorem je Tomáš Janík.
- IVŠV garantuje edici Pedagogický výzkum v teorii a praxi u brněnského nakladatelství Paido. Od roku 2004 v ní vyšlo 20 titulů (<http://www.ped.muni.cz/weduresearch>). V průběhu roku 2011 se v této edici budou připravovat tři kolektivní monografie s názvy *Videostudie v edukačním výzkumu*, *Video v učitelském vzdělávání a Přístupy ke zkoumání kvality výuky a kurikula*, do jejichž přípravy jsou někteří z vás či vašich doktorandů zapojeni.
- V souvislosti s připravovanou 19. výroční konferencí České asociace pedagogického výzkumu (viz níže) bude vydán tištěný sborník anotací a webový sborník plných textů konferenčních příspěvků. Webový sborník plných textů bude zaslán k zařazení do databáze ISI Conference Proceedings.

2 Pořádání odborných akcí – konferencí, seminářů

- 5. 9. – 7. 9. 2011 bude IVŠV ve spolupráci s Ústavem pedagogických věd FF MU pořádat 19. výroční konferenci České asociace pedagogického výzkumu, která se bude zaměřovat na problematiku smíšené metodologie. Konference bude probíhat v prostorách PdF MU, informace o ní budou zveřejněny v průběhu února.
- V říjnu či listopadu 2011 bude IVŠV pořádat seminář k problematice výzkumu učitelské expertnosti, a to v rámci projektu GA ČR P407/11/0234 Učitel – expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí cizojazyčné výuky).

- V průběhu roku 2011 bude ve spolupráci kateder PdF MU a IVŠV uspořádána série studentských konferencí, a to v rámci rektorátního projektu CYKO 2011 (Cyklus konferencí k problematice kvality výuky a kurikula).
- V roce 2011 bude IVŠV pokračovat v pořádání cyklu odborných přednášek nazvaném Podněty pro pedagogický a didaktický výzkum, v jehož rámci budou přibližně v měsíčních intervalech vystupovat přední domácí i zahraniční odborníci.

3 Aktivity směřující k podpoře doktorského studia (DSP)

- S ohledem na témata disertačních prací budou v roce 2011 vybraní doktorandi zapojeni do rektorátního projektu NAME 2011 (Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality ve vzdělávání), který je řešen v IVŠV. V rámci projektu budou rozpracovávat metodologii svých disertačních prací. Garantem je Petr Najvar.
- S ohledem na témata disertačních prací budou v roce 2011 vybraní doktorandi zapojeni do výzkumných projektů GA ČR (Kvalita výuky a kurikula v oborech školního vzdělávání, Učitel – expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje, Dovednosti žáků v biologii, geografii a chemii), které jsou v IVŠV řešeny. Garanty jsou Tomáš Janík, Michaela Píšová a Milan Kubiátko.
- Pro studenty bude ve spolupráci kateder PdF MU a IVŠV uspořádána série konferencí, a to v rámci rektorátního projektu CYKO 2011 (Cyklus konferencí k problematice kvality výuky a kurikula). Garantem je Michaela Spurná.
- Pro zájemce o doktorské studium bude otevřen předmět SZ9MP_MDS Metodologie – přípravný seminář pro uchazeče o doktorské studium. Zájemci o DSP v něm budou seznámeni s možnostmi napojení zamýšlených disertačních prací do výzkumných projektů PdF MU; studentům budou poskytnuty informace k přípravě disertačních projektů. Garanty jsou Kateřina Vlčková a Milan Kubiátko.

4 Aktivity směřující k podpoře vlastního didaktického výzkumu na PdF

- V návaznosti na předchozí aktivity bude v roce 2011 pokračovat práce v pracovní skupině pro výzkum kurikula (koordinuje Petr Knecht), v pracovní skupině pro výzkum výuky (koordinuje Petr Najvar) a v pracovní skupině pro výzkum učitelské profesionalizace (koordinuje Michaela Píšová). Tyto skupiny zastřešují a odborně garantují práci diplomantů a doktorandů, kteří provádějí výzkum kurikula včetně učebnic, výuky či učitelské profesionalizace. Skupiny se scházejí přibližně jedenkrát do měsíce v IVŠV. Pro bližší informace o těchto aktivitách kontaktujte jejich koordinátory.
- V návaznosti na analýzy z předchozích let bude v průběhu roku 2011 IVŠV mapovat pojetí oborových didaktik jako vědních a studijních disciplín na PdF MU. V rámci této aktivity uvítáme spolupráci s garanty oborových didaktik na jednotlivých katedrách i s doktorandy, kteří se na roli oborových didaktiků připravují.
- IVŠV si dovoluje přizvat oborové didaktiky (včetně doktorandů) z PdF MU ke spolupráci na tvorbě elektronického učebního prostředí (videoweb) pro didaktickou přípravu učitelů (<http://www.ped.muni.cz/weduresearch>). Do tvorby videowebu se mohou zapojit zástupci následujících oborových didaktik: fyzika, zeměpis, biologie, chemie, matematika, anglický jazyk, tělesná výchova. Jejich práce spočívá ve výběru sekvencí z videozáznamů výuky a ve vytváření otázek/úloh pro budoucí učitele, které se k těmto videozáznamům vztahují.

V návaznosti na to jsou ověřovány psychometrické vlastnosti těchto úloh a hledají se možnosti, jak využít videoweb jako nástroj umožňující diagnostikovat úroveň reflektivních kompetencí budoucích učitelů. Pro bližší informace o této aktivitě kontaktujte její garanty, jimiž jsou Tomáš Janík, Milan Kubiátka a Eva Minaříková.

- Průběžně se lze na pracovníky IVŠV obracet s žádostmi o konzultace k metodologickým problémům výzkumu. Tematická a metodologická profilace je uvedena na webových stránkách IVŠV.

Odvrácená strana testování

Daniela Jezdinská

1 Úvodem

Vzdělávání v Evropě i mimo ni prochází mohutným rozvojem. Řada vyspělých i méně rozvinutých zemí se podle svých ekonomických možností a kulturních orientací snaží vybudovat co nejdokonalější vzdělávací systémy. Uvědomují si, že jsou nezbytným předpokladem k jejich dalšímu rozvoji. Při jejich sestavování lze v mezinárodním pohledu sledovat dva protichůdné trendy. Na jedné straně nalezneme výrazné směřování k tomu, že se vzdělávání ve světě globalizuje. Dochází tak k procesům sbližování a propojování na mezinárodní úrovni. Vlády a školští politikové usměřňují vývoj vlastního vzdělávacího systému na základě poznatků o vývoji vzdělávacích systémů v jiných zemích. Na druhé straně je patrné, že jsou vzdělávací systémy ve světě jedinečné a vzájemně odlišné. S tímto jevem se setkáváme i u zemí, které jsou si jinak velmi podobné svými ekonomickými či sociálními parametry. Vzdělávací systémy jsou totiž silně závislé především na historických, kulturních a náboženských tradicích, proto je mnohdy změna jejich ustálených specifíků velmi obtížná. Lze tedy konstatovat, že rozvoj světových vzdělávacích systémů probíhá v rámci zachování si vlastních tradic a zároveň obohacování z toho, co užitečného dokáže daná země rozpoznávat a přejímat ve vzdělávání realizovaného v jiných zemích (Průcha, 2006).

2 Srovnávání napomáhá testování

Pro srovnávání jednotlivých jevů vzdělávacích systémů v různých zemích vznikl v průběhu minulých desetiletí speciální obor – srovnávací (komparativní) pedagogika. V zahraničí se pro tuto oblast vědy setkáváme s pojmem *international comparative education*. Původně byly tímto termínem označovány badatelské práce, které porovnávaly struktury školství jedné země se školstvím jiné země nebo několika zemí. Od 60. let 20. století se obsah této oblasti postupně rozšiřoval. Nešlo jen o porovnávání samotných vzdělávacích systémů, ale i o deskripci a analýzu toho, jak fungují vzdělávací systémy ve světě, čím jsou determinovány a jaké mají produkty. K označení této širší sféry teorie a výzkumu se začal uplatňovat termín *comparative and international education*. Komparativních poznatků v pedagogice využívají nejen odborníci v oblasti vzdělávací politiky, plánování a řízení školství, v oblasti ekonomiky školství a vzdělávání a v oblasti sociálních věd, ale samozřejmě i učitelé, další pedagogičtí pracovníci, žáci a studenti, rodičovská a širší veřejnost.

V současné době lze ve vědeckých publikacích najít velké množství komparativních studií ve vzdělávání. Nutno dodat, že ke komparacím mimo jiné ve značné míře dochází na základě širokého testování žáků. Dosud nejvýznamnější hodnocení vzdělávacích systémů na této bázi se uskutečňuje v rámci projektu PISA (Programme for International Student Assessment) realizovaném organizací OECD. Pokrývá populace žáků z celkem 41 zemí světa včetně České republiky. Záměrem tohoto výzkumu je pomocí testování zjistit úroveň čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti a úspěšnosti v oblasti nazvané řešení problémů. Další taková obdobná testování probíhají i v České republice za účelem porovnání kvality vzdělávání v rámci našeho státu (SCIO, Stonožka aj.)

3 Testování ovlivňuje učitelův přístup k výuce

Jak již bylo popsáno, význam komparace ve vzdělávání pro rozvoj školství ve světě i v rámci jednoho státu je značný. Kromě velkého množství pozitiv, která přináší, může být provázena i negativními vlivy. Hlavní příčinu těchto vlivů vidím právě v testování žáků, se kterým mám na národní úrovni osobní zkušenosti. Nebojím se poznamenat, že takováto testování doslova stresují, a to především učitele, žáky i vedení školy.

Mezi hlavní cíle základního vzdělávání v České republice je prosazováno podněcování žáků k tvořivému myšlení, logickému uvažování a řešení problémů, vedení žáků ke komunikaci a spolupráci, pomáhání žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti a podporovat projevy pozitivních citů v chování, jednání a prožívání životních situací. Ale není toto do značné míry opomíjeno právě obavou z testování? Řada učitelů totiž volí takový obsah a takové metody výuky, které se orientují na co možná nejvyšší úspěšnost v testování. A to proto, že neúspěch žáka je chápán i jako neúspěch učitele, který daný předmět vyučuje. Mimo jiné i jako učitelka jazyků prožívám ve vzdělávání ambivalentní pocity. Již při studiu na vysoké škole jsem byla nadšená, že je při výuce jazyka největší důraz kladen na tzv. komunikativní kompetenci, tedy na schopnost se dorozumět. Ještě donedávna tomu tak nebylo. Byl prosazován důraz na gramatiku. Učitel při žakově vyjadřování opravoval sebemenší chyby, vyvozoval z nich důsledky, a tím se žák přirozeně jakékoliv komunikaci v cizím jazyce vyhýbal, což se ať vědomě či podvědomě projevovalo i v komunikaci mimo školu. Žáci byly chodící encyklopedie na pravidla a výjimky jazyka, ale ve výsledku nedokázali např. popsat cizinci cestu, když je o to požádal. Tak jsem byla cizímu jazyku vyučována i já, a to na prestižním gymnáziu v našem městě. Pokud se o této problematice bavím se svými vrstevníky a staršími lidmi, než jsem já, zřídka mají jinou zkušenost. Proto svým žákům tak ráda opakuji, že úspěchu dosáhnou tehdy, když jim druhá osoba (učitel, spolužák, cizinec) porozumí, a to bez ohledu na to, zda v projevu byly gramatické chyby či nikoli. Samozřejmě, pokud se tam tyto chyby nevyskytují, o to lépe. A mám radost z toho, že se pod mým vedením ročník od ročníku zlepšují, že získávají víc sebedůvěry a že na tom nejsou stejně jako já v jejich věku. Tyto kladné pocity mně ale znepříjemňuje „bič“ v podobě testování. Pokud se zamyslím nad testy z anglického jazyka, pořád ještě do značné míry hodnotí zvládnutí gramatického učiva. Nechci tvrdit, že v jazyce není výuka gramatiky důležitá, to jistě je, a to zvláště na vyšší úrovni osvojení, ale rozhodně není nejdůležitější.

4 Znamená úspěch v testování úspěšnou osobnost?

Ráda bych položila zásadní otázku. Podle čeho budou kolegové, vedení školy a rodiče posuzovat kvalitu mé práce? Bohužel z největší míry podle toho, jak budou mí žáci úspěšní v testování. Popravdě řečeno mě právě toto zjištění víc a víc ovlivňuje při volbě obsahu a metod ve výuce, ba dokonce někdy (naštěstí zatím jen zřídka) mívám takové negativní pocity, že si kladu otázku, zda mě vůbec taková práce ještě naplňuje. Určitě nejsem sama.

Testováním jsou žáci také dělení („škatulkování“) na nadprůměrné, průměrné a podprůměrné. Nutno zdůraznit, že opět na základě vědomostí. Jako učitelka se bráním takovémuto zařazování svých žáků do skupinek podle toho, zda uspěli v testování, a tím pomohli k „úspěchu“ i mně. Ke svému zděšení se ovšem byt i na zlomek sekundy, než si uvědomím svou chybu, občas přistihnu, že ke svým žákům podvědomě takto přistupuji. Cožpak je možné posuzovat člověka podle vědomostí a studijních schopností? Není v dnešní anonymní hektické době mnohem důležitější nahlížet na žáky z jiného úhlu pohledu, jako jak otevřeně a účinně komunikují, jak dokáží spolupracovat, jak respektují práci a úspěchy druhých, jakou mají zdravou míru umění se prosadit, jak jsou ohleduplní a dovedou ostatním pomáhat, jaký životní styl vedou atd.?

A co je bohužel možná ještě horší, je skutečnost, že i žáci hodnotí sami sebe podle toho, jak uspěli v testování. Tato skutečnost může vést k přemíře sebevědomí na jedné straně až k naprosté nedůvěře v sebe sama na straně druhé. To, troufám si tvrdit, platí především pro žáky 2. stupně základních škol, kde vyučuji. Z psychologického hlediska bylo prokázáno (Čáp, 1997), že právě mezi jedenáctým a čtrnáctým rokem získávají skupiny vrstevníků zvlášť důležité místo v životě jedince. Když některý jedinec neplní to, čeho je z hlediska skupiny zapotřebí, je někdy postup vrstevníků krutý a hluboce frustrující, vyvolává strach a může přivést jednotlivce k neadekvátnímu nebo i protispolečenskému jednání. A spolužáci jsou vzájemně informováni o svých výsledcích. Je dost možné, že se žáci ve snaze uspět v testu, a tím i ve skupině, v domácí přípravě orientují na získávání vědomostí drilem, a nerozvíjejí tak strategie učení a logické uvažování. Mohou být i demotivováni pro celoživotní vzdělávání.

5 Testování a podvody

Již dříve jsem se ve své úvaze zamýšlela nad problematikou dělení žáků do skupin na základě úspěšnosti v testování. Je prokazatelné, že k takovémuto dělení dochází i na úrovni školské. Existují tak školy rovněž nadprůměrné, průměrné a podprůměrné. Ale jen málokdo se zabývá otázkou, jak se žáci v dané škole cítí, jak si váží svých učitelů, do jaké míry jsou tito jejich vzorem osobnosti, jaké je na škole klima mezi žáky, učiteli, učiteli a rodiči nebo jakého úspěchu dosahují absolventi ve své profesní kariéře. Vždyť pokud se ve škole ve spolupráci s rodinou podaří vychovat zdravě sebevědomého člověka se schopností účinně komunikovat, může být přece profesně úspěšnější např. elektrikář, než podceňující se lékař, přičemž u obou profesí je logicky předpokládána jiná míra vědomostí a studijních schopností.

Za velmi negativní vliv testování považuji též, nebojím se říci, podvody s nimi spojené. Ty byly ve skutečnosti řešeny i v našem městě. Někteří učitelé snad i v dobrém přesvědčení pomoci škole a nejen sobě samým, záměrně při testování napovídali svým žákům. Tím nabourávali mnohaleté snahy „poctivých“ učitelů vychovat osobnost dle cílů společnosti. Když je žákovi napovídáno, může schopný žák neprožít pocit úspěchu z toho, že něco dokázal sám, a podprůměrný žák pak může přistě spoléhat na to, že přijde někdo, kdo mu pomůže, čímž je

snížena míra vlastního úsilí. Ba co možná ještě hůř, učitel má jít příkladem. Tato zásada je proklamována již celá staletí. A jakým je pro žáka příkladem učitel, který podvádí?

6 Závěr

Na závěr mého zamyšlení se nad tím, co nám přinášejí komparace v pedagogice, je třeba zdůraznit dvě skutečnosti. Za prvé testování nemá samozřejmě jen negativní vlivy. Podle mého názoru jsou ve společnosti prosazovány hlavně ty pozitivní, kterých je velká spousta, proto jsem se ve své úvaze pokusila zamyslet se i nad těmi negativními. A za druhé v komparaci ve vzdělávání nejde samozřejmě jen o testování. Byla provedena celá řada komparativních studií vzdělávacích systémů a vzdělávacích dokumentů různých zemí. Na jejich základě proběhly v mnoha zemích v posledních desetiletích vzdělávací reformy. K těmto zemím se svým Rámcovým vzdělávacím programem a doplňujícími školními vzdělávacími programy řadí i Česká republika. Do jaké míry byla a je tato reforma úspěšná, by bylo námětem na další úvahu.

Literatura

Čáp, J. (1997). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum.
Průcha, J. (2006). *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál.

ECER 2010: „Education and Cultural Change“ Zpráva z prekonference

Marie Doskočilová

Ve dnech 23. – 24. 8. 2010 proběhla prekonference předcházející každoroční konferenci Evropské asociace pedagogického výzkumu (EERA) ECER, tentokrát na půdě Helsinské univerzity (Helsingfors Universitet) s podtitulem *Education and Cultural Change* [Vzdělání a kulturní proměny]. Prekonference byla tradičně zaměřena především na studenty a mladé výzkumníky, kterým poskytla platformu pro představení vlastních příspěvků ve formě posterů nebo prezentací. Zároveň měli možnost seznámit se s koncepcí a prací EERA. Českou republiku během prekonference reprezentovaly studentky Masarykovy univerzity, Brno, Jana Stejskalíková (*Europe in History Textbooks*), Kateřina Lojdová (*Finding Identity in Subculture*) a Zuzana Makovská (*Student's Use of Behavioral Alteration Techniques*).

Během prvního dne zazněly tři hlavní referáty zaměřené na teoretické i praktické stránky výzkumných projektů, na práci s vizuálními daty a jejich interpretaci (prof. Gunilla Holm, prof. Yen Yen Woo: *Visual (Re)presentation of Data / (Re)presenting Research in Visual Forms*), na etické rozměry výzkumu prakticky demonstrováné na příkladu studia vězňů pocházejících z řad etnických menšin (dr. Päivi Honkatukia: *Sensitive issues as ethical issues: studying ethnic minority young men in prison*) a nakonec na kritéria a požadavky kladené na dizertační práce, typické otázky kladené u obhajoby, časté problémy studentů se sestavením projektu a jeho zpracováním v případě, že mají pouze vágní představu o očekávaných

examinátorů (dr. Shosh Leshem, prof. Dr. Vernon Trafford: *What Do Examiners Look for in Doctoral Theses/Dissertations?*). Zároveň byly prezentovány příspěvky mladých výzkumníků v paralelních sekcích.

Druhého dne proběhly čtyři souběžné workshopy zaměřené na specifické aspekty pedagogického výzkumu. Martin Goy a Rolf Strietholt, představili longitudinální výzkum a design výzkumu na reprezentativním vzorku (*Cross-sectional and longitudinal research designs in educational assessments: Applications and implications*). Birgit Pepin zaměřila svůj interaktivní seminář na problémy výzkumu vyučování ve třídě (*Research in the Classroom*), účastníci měli možnost společně analyzovat jí prezentované ukázky audiovizuálních záznamů vyučovacích hodin, na nichž mimo jiné demonstrovala rozdíl ve vnímání viděného okem učitele na jedné straně a výzkumníka na straně druhé. Vicky Coppock se při svém workshopu zaměřila na etické otázky pedagogického výzkumu (*Ethical issues in research with children. An invitation to discuss challenges, demands and possibilities*), kdy proti sobě postavila a k uvážení plénu nabídla dva odlišné pohledy na roli dítěte v pedagogickém výzkumu: jako objekt výzkumu nebo jeho aktivní součást. V čase, který byl na takto komplexní téma příliš krátký, se pokusila vysvětlit základní etická východiska pedagogického výzkumu i rozdíly plynoucí z odlišných kultur zemí, v nichž tyto výzkumy probíhají. V panelové diskusi (*Researching Teacher Practice: What on earth does that mean?*) se poté účastníci pokusili odpovědět na otázku, jak zkoumat a na co se zaměřit při výzkumu aktivit učitele ve vyučovací hodině.

Prekonference byla doplněna o promítání filmu *Singapore Dreaming*, který humornou formou představil nehumorné aspekty dnešní rychle se měnící společnosti. Na projekci byl přítomen i jeden z tvůrců filmu, Yen Yen Woo. Tradičně byla také vyhlášena soutěž o nejlepší příspěvek (Best Paper Award), kdy účastníci mají možnost poskytnout svůj příspěvek v písemné podobě k posouzení odbornou porotou. Vítězný autor bude pozván na konferenci ECER, která se bude konat v roce 2011 v Berlíně, a jeho příspěvek bude nabídnut k uveřejnění v prestižním časopise *European Educational Research Journal*.

Podrobné informace včetně abstraktů prezentovaných příspěvků lze nalézt na stránkách konference <http://www.eera-ecer.eu/ecer/ecer2010/ecer-2010-pre-conference/>. Příští ročník konference a prekonference ECER se bude konat v Berlíně.

250 let vzdělávání učitelů – zpráva ze semináře

Josef Maňák

Institut výzkumu školního vzdělávání uspořádal 18. 12. 2010 seminář „250 Jahre Lehrer/-innen-bildung. Vor der Normalschule zur Pädagogischen Hochschule“ / 250 let vzdělávání učitelů. Od školy normální k vysoké škole pedagogické/. Sympozum se konalo při příležitosti významného životního jubilea doc. Dr. Renaty Seebauerové z Vysoké školy pedagogické ve Vídni, které velmi úzce s Pedagogickou fakultou MU spolupracuje.

Pohled na historii učitelského vzdělávání se sice týkal učitelů rakouských, ale až roku 1918 se vztahuje i na české učitele. Nemíníme připomínat všechny mezníky a peripetie učitelského vzdělávání, spíše chceme upozornit na některé otázky, které nás z tohoto dlouhého vývoje oslovují i v dnešní době a které přednáška a následná diskuse vyvolaly. Paní docentka osvětlila vznik a vývoj uplatňovaných ve své době různých koncepcí vzdělávání učitelů vedoucích

k postupné akademici a profesionalizaci, a to na pozadí vlivu státních a církevních, respektive liberálních a konzervativních faktorů.

Je třeba ovšem připomenout, že jde o přípravu učitelů základních, původně triviálních škol, profesori pro vyšší stupeň školy se od začátku připravovali na univerzitách, podobně jako lékaři a právníci, ačkoliv jejich společenského postavení nikdy nedosáhli. Na prvním místě největší proměnu prodělala délka přípravy a s ní spojená kvalita. I když je už dnes přijata nezbytnost vysokoškolské přípravy učitelů, její trvání je stále ještě předmětem diskusí i snah o její redukci (magisterské, nebo bakalářské studium). Předmětem sporů je též vztah teoretické a praktické přípravy. Původní zcela praktické uvádění do profese bylo postupně, zejména na učitelských ústavech a posléze na univerzitách nahrazováno teoretickým školením, přičemž hluboké ovládnutí profesních edukačních dovedností je zanedbáno. K dalším problémům patří též kvalita uchazečů o učitelskou profesi, která se pro mnohé studenty stala východiskem z nouze. S přípravou učitelů a s uznáváním jejich významu pro život společnosti souvisí též jejich materiální hodnocení. Protikladem, o němž se málo hovoří, je skutečnost, že, ačkoliv v různých žebříčcích popularity jsou učitelé uváděni na prvních místech, jejich finanční zajištění je stále velmi nízké.

Symposium o učitelském vzdělávání proběhlo v ryze akademickém stylu, o finančních problémech se nikdo nezmínil, ale současný sobecký boj lékařů za výsadní postavení ve společnosti nutně vede k zamyšlení nejen o problémech postavení jednotlivých profesí, ale též o profesní etice a o celkovém stavu společnosti.

Bulletin IVŠV 2/2011

Svoboda a její úloha v pedagogice

Petr Blažej

Svoboda je v rámci pedagogiky velmi často citovaným pojmem. Mnoho autorů s ním proto ve svých koncepcích pracuje a začleňuje ho tak neomylně mezi klíčové pedagogické pojmy. Otázkou však je, zda je možné s pojmem svobody pracovat v rámci pedagogiky, aniž bychom ho nepodrobili další analýze z pozice ostatních věd. Na příkladu pojmu svoboda můžeme vidět, jak často pedagogika musí pracovat s pojmy, které mají přesah do ostatních věd. V případě svobody se jedná například o filosofii a politologii. Tento příspěvek sleduje dva cíle. Prvním cílem je zmapovat vybrané pedagogické teorie, které pracují s pojmem svobody. Druhým cílem je zamyslet se, zda pedagogika vůbec disponuje poznáním, na základě kterého by bylo možné tento pojem dostatečně vymezit a operacionalizovat.

1 Vymezení pojmů

Svoboda vyjadřuje vzájemný vztah mezi činností člověka a objektivními zákony přírody a společnosti. Svoboda je velmi široký pojem, a proto nalezneme velké množství definic. Většina těchto definic ovšem vymezuje svobodu negativním způsobem, a to jako nepřítomnost omezení či nátlaku. „Svoboda je absence překážek, omezení, zjetí nebo útlaku.“ (Webster's New World Dictionary, 2003). Jedno z nejlepších vymezení dle mého názoru nalezneme v díle Weischedela (1999, s. 102), který svobodu označuje jako „volný prostor možností volby, v jehož rámci může člověk rozhodovat sám o sobě ze sebe sama“.

Historie pojmu svoboda jsou velmi dlouhá a jeho kořeny nalezneme již ve starověkém Řecku, kde tento pojem označoval společenské postavení člověka, který svým životem na nikom nezávisí a odlišuje se tak od otroka. Většina idealistů nahlíží na svobodu jako na sebeurčení ducha, jako svobodu vůle, jako možnost jednat podle volních manifestací, které nejsou determinovány vnějšími podmínkami. Soudí, že determinismus, který tvrdí, že lidské činy jsou nutné, snímá z člověka veškerou odpovědnost a znemožňuje mravní hodnocení jeho jednání. Pouze ničím neomezená a bezpodmínečná svoboda tvoří podle nich jediný základ lidské odpovědnosti.

2 Svoboda ve starších pedagogických teoriích

Vraťme se ale nyní k pedagogice. I zde nalezneme mnoho autorů, kteří se zabývají problematikou svobody. Na problematiku svobody naráží již antická pedagogika. Jeden z nejvýznamnějších filozofů té doby Platón (2005) požadoval veřejnou výchovu veškeré mládeže z rodin svobodných občanů ve státních školách již od předškolního věku. Cíl výchovy vidí v přípravě řádných občanů, kteří budou odpovědně plnit své sociální funkce. Hlavní důraz kladl na výchovu rozumovou, k níž se připojují další složky, jako je výchova tělesná, estetická a mravní. Problém svobody v tomto ohledu hraje tu úlohu, že Platón požaduje výchovu pouze svobodných. Tím přiznává, že někteří lidé se nerodí svobodní a nemají možnost svou svobodu získat, a tím ani možnost získat vzdělání. Vzdělání je proto v tomto ohledu produktem svobody, nikoli naopak.

Tento model vlastně pokračuje až do středověku, kdy se vzdělání stalo doménou církve. Dosáhnout možnosti vzdělání mimo instituce organizované církví bylo zcela nemožné. Tento fakt byl posílen tím, že vyšší vyučování se vedlo výhradně v jazyce latinském. To, jak byla svoboda vzdělání podrobena víře, můžeme vidět v díle Akvinského (1273), vrcholného představitele scholastiky. Ten se ve své filozofii snažil uvést v soulad učení Aristotelovo s katolickou teologií. Rozlišuje poznání lidské, zprostředkované rozumem, které je podřízeno zjevnému poznání božskému. Z toho vyplývá harmonie víry a rozumu, která připouští svobodu rozumového poznání ovšem jen potud, pokud neodporuje víře.

Jedním z prvních, kdo se zabýval svobodou v rámci výchovy, byl ale Rousseau (1712-1788). Tento francouzský myslitel pocházel ze Ženevy, vychovával ho otec, který se ovšem výchově mnoho nevěnoval. Rousseau velmi mladý odchází z domova, sám se vzdělává v jazycích, v přírodních vědách a ve filozofii, studuje díla Locka, Descarta, Leibnize i další soudobé filozofy. Je přesvědčen, že civilizace vede k mravnímu úpadku a východisko vidí v návratu k přírodě. Rousseau se stal jedním z ideových předchůdců Velké francouzské revoluce, která měla svobodu jako jedno z hlavních hesel. Rousseau napsal spis *Emil čili o výchově*, ve kterém přináší koncepci nové harmonické výchovy. Veškerou výchovu opírá o osobní zkušenost. Dítě, které má být vychováno a vzděláváno individuálně, má ke všemu dospět vlastním pozorováním, vlastním uvažováním, vlastní empirií. Při výchově nepoužívá knihy, protože jedinou knihou má být dítěti sama příroda. Mimořádný důraz klade na rozvoj smyslového vnímání. Rousseau odmítá jednostranný racionalismus a intelektualismus a proti „chladnému“ rozumu zdůrazňuje bohatství života s jeho širokou citovou škálou a jeho vztahem k přírodě. Požaduje výchovu přirozenou a svobodnou, která by byla vždy v souladu s věkovými zvláštnostmi dítěte, která by byla zbavena jakéhokoliv memorování, kruté kázně a potlačování osobnosti. Svoboda ve výchově se projevuje jak v jejím obsahu, tak v jejích metodách, formách a organizaci. Požaduje, aby byla výchova zbavena stavovských rysů.

Člověk občan je považován za otroka. V životě člověka Rousseau spatřuje dvojí závislost. První je závislost na věcech, která neškodí svobodě, tudíž neplodí špatnosti. Druhá je závislost na lidech, která naopak plodí všechny špatnosti. Děti by se měly učit zkušeností. Abychom zabránili rozmarům dítěte, měli bychom ho trestat jen takovými tresty, které vycházejí ze samotného činu. Nemá smysl zakazovat, ale zabraňovat. Dítě by mělo dostávat věci proto, že je potřebuje a ne proto, že je chce. Aby se dítě naučilo trpělivosti a vyrovnanosti, musí vše dělat ne z poslušnosti, ale z nutnosti. Rousseau míní, že člověk je od počátku dobrý. Primární výchova má tedy za úkol chránit dítě před špatností (je negativní). Měli bychom ho učit nikomu neublížovat a konat dobro. „Nikdy jsem nemyslel, že by svoboda člověka záležela na tom, aby dělal, co chce, nýbrž spíš v tom, aby nikdy nedělal, co nechce.“

3 Svoboda v moderních pedagogických teoriích

Problém svobody ale dospěl svého vrcholného významu v klasické pedagogice až s osobou italské pedagožky Montessori (1870-1952), která chápala pedagogiku jako koncept optimálního vývoje dítěte. V tomto ohledu podrobovala kritice zejména přístup tradiční školy k dítěti. Zdůrazňovala naproti tomu prvky pedocentrismu, když věřila, že děti jsou schopny rozvíjet se samy od sebe, pokud jsou jim vytvořeny optimální podmínky. Montessori (1870-1952) viděla v dítěti individuum, které se chce samo od sebe něčemu naučit. Dítě je tak tvůrcem sebe samotného. Vychovatel mu pak má v tomto ohledu být pomocníkem. Pomoc z jeho strany má však být přiměřená, o čemž vypovídá jedno z hlavních hesel montessoriovské pedagogiky

(Zelinková, 1997, s. 17) „Pomoz mi, abych to dokázal“. Úkolem dospělých je to, aby dítě vlastními silami a svým tempem získávalo nové vědomosti a dovednosti, vzrůstalo do světa, který ho obklopuje.

Svoboda v montessoriovské pedagogice je úzce spjata s dobrovolným řízením sebe sama přirozeným řádem a společenskými pravidly. Pravidla v montessoriovském zařízení jsou jasná a jednoduchá a dítě zbytečně neomezují, ale naopak přispívají k poznávání přirozených zákonitostí ve světě. Dítě má svobodu do té míry, do jaké je schopno převzít odpovědnost za to, co dělá. S větší ochotou dítěte převzít odpovědnost za dodržování pravidel roste i jeho svoboda. Montessori (1989, s. 101) samozřejmě nechápala svobodu v pedagogice v absolutním slova smyslu, ale pouze jako svobodu kreativní. „Hovoříme-li o svobodě ve výchově, myslíme tím svobodu pro tvůrčí sílu, která slouží pro rozvoj individua“. V montessoriovské škole děti rozhodují samy o tom, co budou dělat, jak dlouho a také s kým to budou dělat. Tento způsob výchovy má vést k lepší schopnosti samostatného rozhodování. Ve škole tohoto typu je navíc také svoboda pohybu. Dítě se může i v průběhu hodiny volně pohybovat po třídě. Úloha učitele je podle Montessori (1985, s. 52) velmi obtížná, protože pokud by se tento požadavek uplatňoval absolutně. I svoboda má své hranice. Svoboda je v tomto smyslu možnost rozhodování. „Dát dítěti svobodu neznamena ponechat ho sobě samotnému nebo jej dokonce zcela zanedbat. Pomoc, která se dostane duši dítěte, nesmí být lhostejná ke všem jeho vývojovým obtížím.“ Svoboda podle Montessori ční ve volné práci. Dítě při ní musí plánovat a rozhodovat. Vždy je při tom důležité, aby dítě svou započatou práci dokončilo, protože dokončená práce je dosažený cíl, který sebou přináší pocit spokojenosti. Tato koncepce nepřináší absolutní svobodu, ale přináší rámec, v kterém je dítě svobodné.

Další autorkou, která se ve svých pracích zabývá problematikou svobody v pedagogice, je Parkhurstová. Ta obdobně jako Montessori podrobuje kritice základy tradiční pedagogiky (Svobodová & Jůva, 1996). Ta podle Parkhurstové postihuje učební proces žáků pouze z pohledu vyučujícího, což je z pozice daltonské školy více než problematické, neboť jedním z hlavních hesel této školy je to, že každý pokrok v učení musí vycházet z vlastní aktivity žáka. V tomto ohledu má vést daltonská pedagogika zejména k rozvoji osobnostních hodnot, a tím být jedinci přípravou pro budoucí život.

Základem daltonské školy je chápání jedince jako svobodné bytosti, která je zodpovědná za svá jednání a rozhodnutí. Svoboda dovoluje žákovi, aby nerušeně pracoval na tématu, které si zvolí, aniž by plýtval svými silami a byl vytrhován zvoněním a nucen přeorientovat svou pozornost, zájem a motivaci na jiný předmět. Výuka má vést k samostatnosti a naučit žáka spolupracovat. Tím vlastně dochází k sociálnímu učení. Daltonská škola tedy zdůrazňuje tři principy výchovy: učit se zacházet z vlastní svobodou i se svobodou druhých, učit se samostatnosti a učit se kooperaci v rámci společnosti. Svoboda v tomto pojetí souvisí s uvědoměním si svobody druhých. Tím se ale stává svoboda vlastní poněkud okleštěnou a neúplnou. Otázkou tedy je, jestli taková svoboda je ještě svobodou v pravém slova smyslu. Parkhurstová chápe svobodu obdobným způsobem jako Montessori, když uchopuje svobody společně s jejími vnitřními hranicemi. Domnívá se, že absolutní svoboda není z pedagogického hlediska možná. Z pozice daltonské školy je svoboda charakterizována jako svoboda volby, která s sebou nese jistou míru odpovědnosti. Dochází tak k předávání zodpovědnosti za učení žákovi. Ten je tak odpovědný za konečný výsledek učení.

4 Současné chápání svobody

Pedagogové, kteří zde byli doposud představení, mají jeden společný rys. Zabývají se sice problematikou svobody v rámci pedagogiky, ale již neříkají, co ona svoboda je. Současní nepedagogičtí myslitelé si ovšem tuto otázku kladou, přičemž vycházejí z větší části z prací dnešních neurofyziologů, jakým je například Libet (2004). Ten se nejvíce zabýval nervovou činností mozku a prahovými pocity. Ve svém nejslavnějším experimentu dokázal, že nevědomé neuronové procesy mohou potenciálně způsobovat volní akty, které jsou zpětně mylně považovány za svobodně vědomě motivované. Tento experiment vyvolal v rámci vědy veliký ohlas, neboť de-facto zpochybňuje vědecko-filozofické a náboženské názory týkající se svobodné vůle jedince. Vyplývá z toho tedy, že nevědomé procesy v mozku jsou skutečnými iniciátory volního jednání a že svobodná vůle nehraje v jejich zahájení žádnou úlohu. Vědomá vůle se podle Libeta (2004) uskutečňuje pouze v jakémsi právu veta, který umožňuje vědomí zablockovat nahromaděný nevědomý potenciál. Subjektivní zkušenost vědomé vůle předchází jednání pouhých 200 milisekund, což znamená, že jedinec má reálně pouhých 100 milisekund k tomu, aby mohl vetovat své jednání.

Na toto průlomové tvrzení samozřejmě reagovali mnozí myslitelé. Jednou z nich byla psycholožka Blackmore (2007, s. 5), která se kriticky zamýšlí nad možností svobodné vůle. „Mnozí filozofové a vědci tvrdí, že svobodná vůle je iluze. Na rozdíl od všech z nich, Libet našel způsob, jak to dokázat.“ Svobodná vůle proto podle Blackmore znamená, že se můžeme vždy rozhodnout, co a kdy uskutečníme. To platí od nejběžnějších situací, až po životní volby. Blackmore (1999) se ovšem ptá, kde se tato svoboda bere? Tato představa je obvykle spjatá s egem a docházíme k ní empirickým poznáním. Když ovšem vyloučíme ego, je jasné, že žádná svobodná vůle není. Vycházíme tedy z pocitu volby, který zakoušíme a na něm stavíme ego. Blackmore se domnívá, že svobodná vůle neexistuje, tudíž ani ona nemůže být argumentem pro ego. Podpurnými důkazy proti svobodné vůli jsou již zmíněné Libetovy pokusy z roku 1985 a úvaha o kauzalitě. Tato úvaha nás nutí přijmout jediný axiom a to, že existuje kauzalita, neboli nic se neděje bez příčiny.

Představme si situaci, že na špičku jehly padá kulička, na kterou stranu se pak odrazí? Pravděpodobně vždy někam spadne, neboť naše pojetí času dovoluje jen jednu volbu. Je možné, že nastane situace, kdy jsou síly naprosto vyrovnány, ale i přesto musí kulička na nějakou stranu spadnout. Tak by teoreticky mohlo docházet ke vzniku paralelních vesmírů, což má pro Blackmoreovou stejné opodstatnění jako obecně přijímaná role náhody. Z této logické úvahy vyplývá, že možnost něco svobodně zvolit není ani v našich silách ani v silách pedagogiky nebo jakékoli jiné vědy.

5 Pedagogické vyústění současného pojetí svobody

Tím se nám nabízí zajímavá otázka, zda by totiž výchova byla efektivnější, jestliže by subjekty vzdělávání byly opravdu nesvobodnými. Podle mého názoru by se pedagogika zbavila mnoha svízelných otázek řešících problematiku výchovy, neboť jedinec v momentě, kdy uznáme jeho svobodu, stává se těžko předvídatelným, a proto je volba metody jeho edukace velmi obtížně určitelná. Svoboda volby přináší sociálním a humanitním vědám celou řadu problematických otázek, se kterými se velice těžko dokážou vyrovnat.

V případě, že bychom v rámci pedagogiky uznali, že svoboda jedince je pouhou iluzí či chimérou, otevírá se zde širší pole pedagogického působení a roste vědecký význam peda-

gogiky. Pedagogika může přinést přesně definovatelné způsoby (zákonitosti) vzdělávání, které budou nezpochybnitelné vždy a všude. Z procesu vzdělávání by zmizel nepředvídatelný element, který s sebou přinesla mylně předpokládaná idea svobodné vůle. Nevýhodou ovšem zůstává, že v tomto případě mizí veškeré zásluhy pedagogů, popřípadě vědeckých pracovníků, kteří se podílejí na zefektivnění pedagogických principů vzdělávání. Důvodem je to, že pokud žák nejedná svobodně, nemůže tak činit ani pedagog. Vše je dáno determinací vnějšího světa, který v tomto pojetí klade iluzorní individuální „Já“.

6 Závěr

Ať už je pravda jakákoli, tak se jasně ukazuje, že pedagogika nemůže zůstat jen do sebe uzavřenou vědou, ale musí také úzce spolupracovat s vědami ostatními, které jí pomohou vymezit řadu termínů, které jsou sice v rámci pedagogiky běžně užívány, ale při hlubším ohledání se ukazuje, jak problematicky definovatelné ve skutečnosti jsou. Nelze se proto zamýšlet nad mírou svobody jedince v edukačním procesu, když není zcela jasné, zda svoboda jako taková vůbec existuje. Na druhou stranu na příkladu svobody se jasně ukazuje, že pedagogika by ovšem neměla pouze slepě přijímat poznání ostatních věd, ale měla by se také kriticky zamýšlet, jak jsou tyto poznatky slučitelné se základními principy pedagogické vědy. Jak by asi vypadala pedagogika v případě, že by uznala principy moderního determinismu? Pro budoucí rozvoj pedagogiky je proto stejně nezbytné, aby spolupracovala s ostatními vědami a zároveň, aby kriticky zhodnotila přínos tohoto poznání pro pedagogiku jako takovou.

Literatura

- Platón. (2005). *Ústava*. Praha: Oikoymenh.
- Akvinský, T. (2005). *The summa theologica of St. Thomas Aquinas*. Dostupné z <http://www.ecel.org/ecel/aquinas/summa.toc.html>
- Libet, B. (2004). *Mind time: The temporal factor in consciousness*. Cambridge: Harvard University Press.
- Blackmore, S. (2007). *Mind over matter?* Dostupné z <http://www.guardian.co.uk/commentis-free/2007/ang/28/mind-over-matter>.
- Blackmore, S. (1999). *The Meme Machine*. Oxford: Oxford University Press.
- Rousseau, J. J. (1926). *Emil čili o výchově*. Olomouc: R. Promberger.
- Montessori, M. (1989). *Die Entdeckung des Kindes*. Freiburg: Herder.
- Montessori, M. (1985). *Grundlagen meiner Padagogik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Weischedel, W. (1999). *Skeptická etika*. Praha: Oikoymenh.
- Zelinková, O. (1997). *Pomoz mi, abych to dokázal*. Praha: Portál.
- Svobodová, J., & Jůva, V. (1996). *Alternativní školy*. Brno: Paido.
- Webster's New World dictionary*. (1996). New York: Willey.

Interkulturní komunikace v rámci globální výchovy ve výuce cizích jazyků

Karolína Pešková

1 Úvodem

Charakteristickým rysem dnešní doby je v oblasti výchovy a vzdělávání hledání nových koncepcí i zcela konkrétních opatření k řešení situace současného světa a společnosti (Horká, 2000, s. 9). Člověk je vystaven tlaku globálních problémů lidstva. Neustále se též potýkáme s neporozuměním mezi lidmi, lidskou nesnášenlivostí a problémy v mezilidské komunikaci. Jedním z klíčů řešení je výchova prostřednictvím změny kvality lidského činitele (King & Schneider, 1991, s. 172). Tím rozumíme především kultivaci osoby v oblasti osobnostní a kulturní, směřující k bezproblémovému soužití v dnešním globálním světě. V souvislosti s tímto požadavkem se prosazuje koncepce globální výchovy, jejíž podstatou je chápání souvislostí přírodně-společenského světa a komplexní odpovědnost za svět lokální a globální. Zdůrazňováno je vědomí globálnosti centrálních problémů, potřeba zachování zdravého životního prostředí, zachování kulturní rozmanitosti, lidská důstojnost, schopnost lidské participace, konstruktivní chování a odpovědnost, tvořivost a iniciativa, tolerance, kritické myšlení a empatie. Jedinec se má nejen učit kriticky přistupovat k negativním následkům této civilizace, ale má je i anticipovat (Horká, 2000, s. 34). Cílem globální výchovy je podle Pika a Selbyho (2000) utvářet osobnost člověka, který respektuje lidi s odlišnými názory, pohledy na svět a rozdílným kulturním zázemím. Také má člověk reflektovat ekonomickou, politickou, technickou, kulturní a ekologickou provázanost současného světa, problémy lidstva na globální i lokální úrovni a jejich vzájemnou souvislost (dále viz Pike & Selby, 2000).

2 Globální výchova ve výuce cizích jazyků

Jedním z vhodných předmětů, kde lze prosazovat a aplikovat myšlenky globální výchovy, a tím i současný trend internacionalizace výchovy a vzdělávání¹, může být výuka cizích jazyků. Zde se má žák možnost seznamovat s různými globálními tématy a rozvíjet svoji osobnost za účelem respektování lidí vlastní i cizí kultury. Právě součástí výuky jazyků jsou témata z denního života jako rodina, zdravý životní styl a poznávání cizích lidí a také zde lze uplatňovat některé výukové metody globální výchovy jako hry s rolemi, kritické čtení textu, diskuze apod. V současnosti se též objevují nové cizojazyčné učebnice, které tento trend globální výchovy podporují a snaží se vyhovět požadavkům kurikulárních dokumentů.

Souvislosti s cíli globální výchovy můžeme nalézt ve vzdělávacím oboru Cizí jazyk vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2007). Zde k cílovým zaměřením mimo jiné patří zvládnutí běžných pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace.

¹ Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 91–92) definují internacionalizaci výchovy a vzdělávání jako trend podporující přípravu občanů k uvědomování si globálnosti civilizačních problémů, překonávání etnocentrické uzavřenosti do hranic vlastního národa či státu. Projevuje se ve vzdělávací politice respektováním mezinárodních dohod a společných nadnárodních rozhodnutí. Je realizován např. zařazováním globálních témat do kurikula, vytvářením mezinárodních učebnic, srovnáváním výsledků vzdělávání v různých zemích.

3 Interkulturní učení a interkulturní komunikace

Jedním z prostředků k naplnění cílů globální výchovy ve výuce cizích jazyků je v současnosti často skloňované interkulturní učení a interkulturní komunikace. Bischof, Kessling a Krechel (1999) vysvětlují interkulturní učení na jedné straně jako otevření se cizí kultuře a na druhé straně jako uvědomování si toho, že je naše vnímání ovlivňováno vlastní kulturou. Jedním z principů interkulturního učení je na základě exemplárních témat poznávat vlastní i cizí kulturu, a to především prostřednictvím svých schopností vnímání a empatie (Pauldrach 1992, s. 4–15). Žáci mohou společně s učitelem prodiskutovat témata, která se vztahují jak ke globálním problémům, tak i k realitám dané země, a zároveň poznávat a srovnávat nové skutečnosti o vlastní zemi a zemi cizích národů. Tím se žáci seznamují s významem interkulturní komunikace a připravují se na ni do budoucna. Dle Průchy (2010, s. 14) znamená interkulturní komunikace současně jak proces komunikování, tak i vědeckou disciplínu, respektive obor výzkumu zabývající se tímto procesem, a kromě toho také edukaci tohoto procesu. V současnosti se interkulturní komunikace chápe zejména jako termín označující procesy interakce a sdělování probíhající v nejrůznějších typech situací, při nichž jsou komunikujícími partnery příslušníci jazykově a/nebo kulturně odlišných etnik, národů rasových či náboženských společenství. Tato komunikace je determinována specifitami jazyků, kultur, mentalit a hodnotových systémů komunikujících partnerů (Průcha, 2010, s. 16).

Co ale pro nás znamená interkulturní komunikace v kontextu školní výuky, konkrétně výuky cizích jazyků? Pokud se žák nesetká ve výuce s příslušníkem jiné kultury, například rodilým mluvčím či spolužákem pocházejícím z jiného kulturního prostředí, nemá možnost, jak se interkulturní komunikace účastnit. Vhodnou příležitostí může být pobyt v zahraničí, zprostředkovaný školou nebo realizovaný na základě vlastní iniciativy. Zde si žák nejlépe ověří a vyzkouší své schopnosti komunikovat v cizím jazyce s příslušníky jiné kultury, což je bezesporu nejcennější zkušeností s interkulturní komunikací.

4 Bariéry v interkulturní komunikaci

Jak ve výuce, tak i v běžném životě, se při interkulturní komunikaci objevují různé bariéry, které mohou interkulturní komunikaci narušit. Příkladem takové bariéry jsou stereotypy, které mohou být trvalé, přenášeny z generace na generaci či se mohou vyvíjet už od raného věku. Týkají se například typického chování nějakého národa a mívají až negativní význam. Úkolem interkulturního učení ve výuce cizích jazyků je vytváření těchto stereotypů předcházet nebo je eliminovat. Dalším problémem, na který můžeme při interkulturní komunikaci či interkulturním učení narazit, je srovnávání kultur („lepší“ a „horší“). Také může dojít ke střetu hodnot a k následnému odsouzení odlišné kultury. Proto je dle mého názoru důležité o interkulturních tématech s žáky hovořit a interkulturní komunikaci „cvičit“. Žák by se měl učit hovořit s partnerem, být vůči němu vnímavý, uplatnit takt a být tak připraven na interkulturní komunikaci s cizinci, ať už v České republice nebo v zahraničí.

5 Jazyk a kultura

Chceme-li adekvátně objasňovat procesy interkulturní komunikace, nemůžeme přehlížet těsné vztahy mezi jazykem, myšlením a kulturou. Dle hypotézy Sapira-Whorfa (Průcha, 2010, s. 17) je myšlení lidí, jejich vnímání a chápání okolního světa určováno charakterem jazyka, kterým mluví. Rozdíly mezi jazyky se tudíž odrážejí i v rozdílné interpretaci světa, včetně vnímání jiných lidí, u mluvčích jednotlivých jazyků. Jazyk je tak determinantou lidského vědomí, chování a prožívání. V interkulturní psychologii jsou kultury chápány jako zakládající element interkulturní komunikace – jako produkty minulého chování lidí a jako usměřňovatelé budoucího chování lidí. Tudíž lidé jsou na jedné straně spoluvůrci kultury své společnosti a na druhé straně jsou zároveň touto kulturou řízeni ve svém chování (Průcha, 2010, s. 31; srov. Berry et al., 2002, s. 229). Každé etnické společenství či národ má svou vlastní etnickou nebo národní kulturu. Jedním z projevů lidského chování je komunikační chování. Vzhledem k tomu existuje těsná vazba mezi etnickou/národní kulturou určitého společenství a charakterem jejího komunikačního chování. Každý člověk, jenž se setká s příslušníkem jiného než vlastního národa, vnímá jeho odlišnosti – odlišný jazyk, způsob chování, odívání apod. Hlavním určujícím rysem národních kultur jsou též jejich hodnoty. Aby došlo ke zvládnutí obou stránek komunikace, jazykové a kulturní, musíme se učit o zvycích a chování každodenního života lidí cílového jazyka. Jde o zdánlivě triviální situace – například, jak se lidé v dané zemi zdraví a vítají, jak zahajují rozhovor, která témata jsou nevhodná apod. Tím však můžeme předejít případným nedorozuměním.

Na odlišnosti a specifika různých kultur lze poukázat ve výuce cizích jazyků, konkrétně především v souvislosti s výukou reálií. Každodenní vlastní svět žáka je konfrontován se světem země, jejímuž jazyku se žák učí. Např. prostřednictvím konverzačních témat, čtení autentického cizojazyčného textu nebo prohlížením obrázku s výjevy dané cílové země. Učitel má tak nesnadný úkol. Měl by vést žáka ke vnímání a respektování těchto odlišností a specifík různých kultur a pomoci rozvíjet žákovu interkulturní kompetenci.

6 Interkulturní kompetence

Průcha (2010, s. 46) definuje interkulturní kompetence jako způsobilost jedince realizovat s využitím osvojených znalostí o specifických národních/etnických kultur a příslušných dovedností efektivní komunikaci a spolupráci s příslušníky jiných kultur. Základem interkulturní kompetence je jazyková vybavenost jednotlivce a respektování kulturních specifických partnerů. Má se získat také prostřednictvím školního vzdělávání, zejména v rámci vyučování cizím jazykům (Volkman, Stierstofer, & Gehrling, 2002) a multikulturní výchovy (Průcha, 2001, 2006). Co se týká výuky cizích jazyků, nezbývá však pod tlakem jiných požadavků na výuku mnoho času a učitelé často ve výsledku raději volí probírání gramatiky a procvičování slovní zásoby. Možným řešením je prosazování interkulturní komponenty v kurikulárních dokumentech, učebních osnovách a učebnicích. Pomoci může v tomto směru i odborná příprava budoucích učitelů a další vzdělávání stávajících učitelů.

7 Role učitele

Role učitele uplatňujícího cíle globální výchovy prostřednictvím interkulturního učení ve výuce cizích jazyků není jednoduchá. Jak už bylo zmíněno, může se potýkat s různými

překážkami, které by se měl pokusit předvídat. Učitel je zde především facilitátorem – iniciuje, usnadňuje a usměrňuje interkulturní komunikaci, a tím také rozvíjí u žáků jejich interkulturní kompetenci. Vybírá k tomu vhodné prostředky a na závěr poskytuje žákům zpětnou vazbu. Na výuku cizích jazyků aplikujeme některé požadavky na „globálního“ učitele, které uvedli Pike a Selby (1994, s. 108–110):

- Aby učitel zamezil vzniku stereotypů, měl by přistupovat k řešení problémů z globálního, celosvětového hlediska.
- Měl by žáky seznámit s rozmanitostí a bohatstvím nejrůznějších kultur.
- Umožňuje žákům, aby samostatně dospěli ke znalostem a osobním postojům.
- Klade důraz na rovnoměrný rozvoj všech složek osobnosti žáků, a to i na rozvoj složky sociální a citové.
- Využívá různé formy a metody výuky a respektuje žákovy individuální požadavky.
- Chápe učení jako celoživotní proces.
- Snaží se, aby informace, kterou žákům předává, byla v souladu s použitou formou a celkovou atmosférou ve třídě.
- Snaží se svým žákům ukázat vzájemné souvislosti mezi jednotlivými předměty.

Na základě těchto požadavků se zajisté předpokládají u učitele určité osobnostní a profesionální kvality. V neposlední řadě ve výčtu požadavků by měl být tedy také učitel pro žáky vzorem a motivovat je k naplnění daných cílů.

8 Závěrem

V této práci bylo mým záměrem na příkladu výuky cizích jazyků nastínit, jak lze koncepci globální výchovy realizovat v konkrétním školním kontextu, a poukázat na důležitost některých cílových zaměření obsažených v kurikulárních dokumentech. V dnešní uspěchané době, kdy je člověk zahlcen svými vlastními starostmi, bychom neměli zapomínat na problémy globálního charakteru, ale využívat možností jejich prevence, zamyslet se nad jejich odstranění a především o nich hovořit, a to ať už na školní půdě či při komunikaci mezi sebou.

Literatura

- Berry, J. W., Poortinga, Y. P., Segall, M. H., & Dasen, P. R. (2002). *Cross-cultural psychology. Research and applications*. Cambridge: CUP.
- Bischof, M., Kessling, V., & Krechel, R. et al. (1999). *Landeskunde und Literaturdidaktik*. Berlin: Langenscheidt.
- Horká, H. (2000). *Výchova pro 21. století*. Brno: Paido.
- King, A., & Schneider, B. (1991). *První globální revoluce: svět na prahu nového tisíciletí*. Bratislava: Bradlo.
- Pauldrach, A. (1992). Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. *Fremdsprache Deutsch*, (6), 4–15.
- Pike, G., & Selby, D. (1994). *Globální výchova*. Praha: Grada.
- Pike, G., & Selby, D. (2000). *Cvičení a hry pro globální výchovu 1*. Praha: Portál.

- Průcha, J. (2001). *Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV nakladatelství.
- Průcha, J. (2006). *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2010). *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2007). Dostupné z <http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPG.pdf>.
- Volkman, L., Stierhofer, K., & Gehrink, W. (Hrsg.). (2002). *Interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Učitel angličtiny v komunitní škole

Helena Havlíčková

Venkovské školy se v posledním desetiletí výrazně proměnily. Pokud přežily optimalizaci v devadesátých letech a vyhnuly se zrušení, nemohou ani teď považovat svou situaci za definitivní. Populační ročníky nastupující do prvních tříd jsou často málo početné a úbytek žáků znamená v dnešním systému také úbytek peněz pro školu, a tím hrozbu ukončení existence. S nedostatečným počtem žáků je rizikové otevírat samostatný ročník. Částečné řešení nabízí přechod na málotřídní systém, kdy učitel v jedné vyučovací hodině v jedné místnosti vyučuje dva různé ročníky. Dalším řešením je nabídka aktivit, převážně vzdělávacích, pro dospělou populaci v místě a konečně pořádání mezigeneračních akcí. Tak jako v dobách optimalizace i tentokrát velmi záleží na spolupráci vedení školy s vedením obce, tedy hlavně na spolupráci zapáleného ředitele/ředitelky školy a osvětleného starosty. V mnoha obcích si starosta zkusil roli ředitele školy před volbami, nyní předal školu kolegovi, věnuje se problémům se spravováním obce, ale s problematikou školy bývá detailně obeznámen.

Školy městské jsou v jiné situaci. Mají obvykle poblíž jazykové agentury, jim často nabízejí prostory k pronájmu. Agentura obstará kurzy pro děti, eventuálně dospělé, ale pouto sounáležitosti okolní komunity se školou je slabší. Nicméně přenesení starostí s kurzy na agenturu znamená, že učitelé školy nejsou dále zatěžováni. Pro školu je přítomnost agentury ve škole také přísunem financí. Touto cestou se vydala např. ZŠ Gajdošova nebo ZŠ Mesárošova v Brně (viz jejich webové stránky). Oproti tomu venkovská škola musí být soběstačná i bez pomoci agentur. Proměňuje se tak ve školu komunitní, která v obci představuje nejen centrum vzdělanosti, ale i centrum kultury a místní lidské komunikace. Pokud v povědomí obyvatel obce začne škola fungovat jako „naše škola“, potažmo v řeči obyvatel obce zaznívá „náš pan ředitel/ka“ a „naše paní učitelka/pan učitel“, bylo zřejmě cíle dosaženo. Škola např. nabízí kurzy angličtiny, němčiny, kurzy jógy, vaření, ručních prací, ve škole se schází místní fotbalová jedenáctka, ve škole může být i obecní knihovna..., což všechno znamená přísun podpůrných financí. Kromě toho, že v obci vzniká atmosféra sounáležitosti, lze předpokládat, že škola neřeší problém se školní radou. Vztahy školy s obyvateli obce jsou užší. Rovněž užší jsou vztahy učitel – žák, učitel – rodič. Pakliže je venkovská škola málotřídní, její systém organizace výuky vede žáky k větší samostatnosti, ale rovněž ke spolupráci a pomoci druhým. Počty dětí v jednotřídce bývají zpravidla menší, což umožňuje učitelům individuální přístup k žákovi. Učitel blíže zná nejen své žáky, ale i jejich rodinné zázemí.

Takováto atmosféra je přirozenou prevencí před negativními jevy anonymního prostředí velkých škol (šikana, drogy, agresivita...). Není tedy třeba financovat preventivní programy.

Nepřítelem venkovské školy mohou kromě nedostatku financí, bohužel, být i předsudky. Vyplývají povětšinou z malé informovanosti. Rodiče mnohých dětí v obci se domnívají, že venkovská škola není dost kvalitní. Raději tedy zapíší své dítě do městské velké školy a naplní dítěti volný čas dojížděním a brzkým ranním vstáváním. Mnoho na tom nemění ani fakt, že často rodiče děti do školy vozí, neboť sami jezdí do zaměstnání do většího města. Nepostřehli, nebo nedocenili výhody malé školy v místě bydliště: „...nízký počet žáků, různé věkové skupiny ve třídách, blízkost k domovu, příroda, větší klid a důvěrná znalost okolí, přístup učitelů a vychovatelů, to vše utváří téměř rodinnou atmosféru a domácí prostředí“ (Boušková, 2009, s. 16). Bylo by tedy namístě, aby se škola v obci lépe a výrazněji pozitivně prezentovala. Venkovské školy často právě tento aspekt podceňují. Na jejich webových stránkách se zpravidla dočtete o běžném školním životě. Mimoškolní, odpolední, eventuálně večerní akce se objeví nejvýše post festum s několika fotografiemi a jsou předkládány jako jednorázové akce, místo aby demonstrovaly nabídku a potažmo vznik tradice. Kromě vlastního úsilí školy stojí za to, vytvořit s představiteli obce účinnou strategii pro ovlivnění rodičů. Tam, kde rodiče oprávněně vidí negativa (např. nekvalitní pedagogové, odpolední pobyt v družině končí dříve, než se rodiče vrátí ze zaměstnání), usilovat o nápravu.

Co však tato proměna znamená pro učitele? Co znamená pro učitele angličtiny? Především výraznou proměnu pracovní doby strávené ve škole. Ráno se učitel tradičně věnuje dětem, odpoledne vede kroužek/kroužky pro děti, a až se rodiče dětí vrátí ze zaměstnání, pak pracuje s dospělými. Opravy sešitů, přípravy na další dny, administrativa a další učitelské povinnosti mimo kontaktní výuku pak spadají do mezidobí nebo do pozdního večera. Právě popsané samozřejmě reflektuje jen některé dny pracovního týdne, ale vliv na zbývající dny nelze popřít. Další zvýšené nároky zaznamená učitel v konfrontaci se svou kvalifikací. Fakulta ho připravila pro výuku na nižším, eventuálně vyšším, stupni základní školy. Nyní je vtažen do výuky dospělých. Nezbývá mu, než najít čas k dalšímu vzdělávání a hledat způsoby, jak se k situaci postavit. Mají vůbec žáci nižšího stupně ZŠ něco společného s dospělými studenty? Najdeme nějaká společná místa v didaktice pro žáky ZŠ a v didaktice dospělých? Zmíněné otázky vedly k následujícímu malého výzkumu. Jak bylo zmíněno výše, venkovské školy málokdy inzerují na svých webových stránkách permanentní, eventuálně tradiční, odpolední, večerní nebo víkendové akce, jež jsou poutem s veřejností obce. Zřídka se pyšní označením „komunitní“. Dobrým marketingovým příkladem může být ZŠ a MŠ Bory na Vysočině, jejíž webové stránky skutečně najdete, zadáte-li do vyhledávače „Komunitní škola – Základní škola Bory“. Školy si možná ještě neuvědomily, že nastoupily cestu ke komunitní škole, nebo už se jí staly. Některé školy (i městské) usilují o charakter komunitní školy, ale označení na webu chybí. Např. ZŠ Jihomoravské nám. Brno, ZŠ Křenová Brno, ZŠ TGM Blansko, ZŠ Višňové, ZŠ a MŠ Oleksovice. Možná je tu obava, že pro rodiče by mohlo být označení „komunitní“ matoucí. Výzkumu v tomto textu tedy nepomohla nabídka Internetu. Je výsledkem osobních návštěv škol a osobních kontaktů.

Podařilo se vyhledat sedm učitelů angličtiny z Jihomoravského kraje, kterým proměna tradiční školy ve školu komunitní změnila profesní život a přinesla nové zkušenosti. Jim bylo předloženo 5 otázek srovnávajících problematiku výuky angličtiny s mladšími žáky a s dospělými (viz tab. 1), přičemž mohli každou z otázek doplnit vlastním komentářem.

Tabulka 1

Otázky předložené zkoumaným učitelům a četnost odpovědí

	ano	ne
1. Učí se anglický jazyk lépe děti mladšího věku než dospělí?	2	5
2. Naučí se mladší žáci v hodině alespoň 15 nových slov?	–	7
3. Učí se žáci mladšího školního věku anglický jazyk stejným způsobem jako dospělí?	–	7
4. Dokážou se mladší žáci déle soustředit při výuce než dospělí?	1	6
5. Je snadnější motivovat mladší žáky než dospělé?	7	–

Ve srovnání, kdo je lepší student anglického jazyka, zda mladší žáci nebo dospělí, patrně nejprve zvítězily děti. Byla to zřejmě druhá otázka, která respondenty přiměla k zamyšlení, protože své rozhodnutí v prvním případě škrtnutím opravili. Pět respondentů cítilo potřebu vysvětlit svou odpověď. Převážně objasňovali, že záleží na způsobu učení nebo raději osvojování. V cizojazyčném prostředí budou flexibilnější děti.

Druhá otázka dala možnost reflektovat vlastní zkušenost. Při školní výuce, jak uvádějí respondenti v poznámkách, lze mladším žákům ve vyučovací hodině předložit okolo 4–6 nových slov. U třetí otázky si zřejmě učitelé uvědomili, jak museli proměnit své vyučovací metody v přístupu k dospělým studentům. Jediná kladná odpověď u čtvrté otázky, bohužel, postrádala bližší objasnění. Jinde se však objevil vtipný komentář: „U dospělých je motivace dražší. Je třeba nabídnout vidinu vyššího příjmu.“ Poslední, pátá otázka má odpovědi patrně ovlivněné zkušeností respondentů s mladšími žáky. Tato výuka učitelům nečiní potíže, pro tu je připravila fakulta, proto i motivace mladších žáků jim mohla připadat snadnější. U dospělých jsou postaveni před nová řešení, proto se jim motivování dospělých mohlo zdát náročnější. Stejný respondent, který se zmínil o financích u otázky 4, připojil poznámku: „Máte-li dost peněz, je u dospělých motivace snadnější.“

Závěrem lze konstatovat, že učitelé angličtiny na venkovských školách úspěšně přijali svou inovovanou roli, přičemž jak u mladších žáků, tak u dospělých studentů stále platí, že „... výuka angličtiny by měla být především posuzována jako úsilí spolupráce učitele a žáka, v němž role učitele je zásadní ve vedení a podpoře žáka při rozvíjení znalosti cizího jazyka“ (Coyle & Verdú, 2000, s. 290). Prezentovaná výzkumná sonda dokazuje, že ve školství dochází k proměnám, které nejsou vždy detailně řízeny centrálně. Vyplývají z konkrétní situace v místě školy, z oddanosti zúčastněných kantorskému povolání nebo jen z obyčejné snahy o přežití. Fakultní výuka zatím nabízí jen oddělené vzdělávací programy k výuce angličtiny zaměřené na výuku mladších žáků, nebo žáků vyššího stupně ZŠ, eventuálně výuku středoškolskou. Didaktika vzdělávání dospělých v cizím jazyce nebývá pokryta. A vůbec není zatím respektováno, že problematiku všech těchto programů musí někdy obsáhnout jediný učitel.

Literatura

- Boušková, J. (2009). *Faktory ovlivňující javornické rodiče při výběru školy pro své děti, vliv výběru školy na děti* (Diplomová práce). Brno: PdF MU.
- Coyle, Y., & Verdú, M. (2000). Teaching strategies in the EYL Classroom. In J. Moon & M. Nikolov (Eds.), *Research into Teaching English to Young Learners* (pp. 257–294). Pécs: University of Pécs Press.

Test pro tento měsíc: Jste dobrá doktorandka, jste dobrý doktorand?

Studujete v doktorském studijním programu na PdF MU? Vyplňte si náš dubnový test, který pro vás jako každý rok touto dobou připravila Anděla Ravjan. Odpovězte na deset jednoduchých otázek a zjistěte, jaké jsou vaše šance dokončit v brzké době studium v doktorském studijním programu.

- 1) Studujete v prezenční formě studia?
 - a) ano
 - b) ne
 - c) nevím

- 2) Jak často konzultujete se svým školitelem?
 - a) jednou za tři týdny
 - b) vídáme se intenzivně jednou za semestr
 - c) jak vypadá můj školitel, vím jen z fotografie v IS MU

- 3) Kdy jste naposledy publikoval/a odborný text?
 - a) V tomto semestru mi jeden text vychází.
 - b) Minulý rok mi myslím jeden takový text vyšel.
 - c) Na takovém textu již tři roky pracuji.

- 4) Jakou formu má (bude mít) Váš nejprestižnější publikační výstup za dobu studia v DSP?
 - a) studie otištěná v odborném pedagogickém časopise zařazeném na Seznam recenzovaných neimpaktovaných časopisů (periodik) vydávaných v ČR, vytvořená ve spoluautorství (např. se školitelem nebo konzultantem)
 - b) text publikovaný v impaktovaném časopise, metodickém časopise či ve sborníku vydaném formou monografie
 - c) odborné vystoupení na zahraniční konferenci na Slovensku

- 5) Co považujete za nejdůležitější ve svém studiu?
 - a) disertační práci
 - b) složení všech zkoušek
 - c) stipendium

- 6) Které cizí jazyky ovládáte?
- anglicky mohu formulovat a zdůvodnit i nesouhlasné stanovisko v akademické debatě, německy jen čtu
 - nákup základních potravin zvládnou v anglickém jazyce
 - rozumím, pokud někdo hovoří slovensky
- 7) Míváte pravidelné konzultace se svým konzultantem?
- ano
 - ne
 - Kdo je to konzultant?
- 8) Jak se za poslední semestr proměnil text projektu vaší disertační práce?
- rozrostl se v každé kapitole minimálně o 40 procent
 - došlo k několika významným změnám
 - text projektu byl v pořádku už při přijímacím řízení
- 9) Jaký výzkumný přístup ve své disertační práci volíte?
- v disertaci půjde zřejmě o smíšenou metodologii, pokusím se propojit kvalitativní a kvantitativní přístupy ke sběru a analýze dat
 - není už moc času, rozhodím na pár škol dotazník
NEBO: nesnáším matematiku, výzkum bude kvalitativní
 - budu experimentálně ověřovat efektivitu jednoho vyučovacího přístupu
NEBO: uvidí se časem, nějak to vyplyne
- 10) Jak intenzivně se studiu věnujete?
- jsem v prezenční formě studia; jsem tři dny v týdnu na pracovišti a jeden ve studovně; jeden den v týdnu si přivydělávám výukou na základní nebo střední škole
 - jsem v prezenční formě studia, ale jsem velmi aktivní člověk, proto mám mnoho vedlejších aktivit; snažím se vše skloubit
 - vedle studia v doktorském studijním programu mám plný pracovní úvazek, který mě živí

Vyhodnocení

Pokud mezi Vašimi odpověďmi převažují varianty a), pak jsou Vám hvězdy příznivě nakloněny. Pokud budete nadále postupovat stejným způsobem, úspěšná obhajoba Vás zřejmě nemine.

Pokud mezi Vašimi odpověďmi převažují varianty b), pak je Váš osud nejistý. Pro dokončení disertační práce a zvýšení šancí u její obhajoby bude třeba zintenzivnit studijní aktivity a vyhledávat smysluplné konzultační příležitosti.

Pokud mezi Vašimi odpověďmi převažují varianty c), pak světlo, které vidíte, není světlo na konci tunelu, ale koncová světla vlaku Vašeho studia. Je třeba buď zcela přehodnotit přístup ke studiu, anebo zodpovědně zvážit, zda by pro Vás nebyla vhodnější jiná kariéra než vědecká.

Bulletin IVŠV 3/2011

Etická výchova v kurikulu

Josef Maňák

V průběhu vzdělávání se různým způsobem měnily instituce vzdělávání, jeho obsah i metody, takže se stejným osudem se setkávala i etická výchova. V současnosti se etická výchova stává aktuálním tématem, o němž se diskutuje, a vedou spory, dokonce se klade i otázka, zda má být etická výchova tématem kurikula. Odráží se v diskuzích tradiční napětí mezi „otci a dětmi“, nebo jde o jev signalizující novou éru lidstva? Zdá se, že se oba fenomény propojují, ale jako dominantní se jeví nástup krizových příznaků naší civilizace. Už z antiky jsou známy stesky nad zkažeností mravů. Proslulý je Ciceronův povzdech „O tempora, o mores“ (Ó časy, ó mravy) nad intrikami kolem Catilina spiknutí. Avšak na rozdíl od antiky krizové jevy dnes zasahují celou planetu a, jak ukazují mnozí myslitelé, důsledky krize spějí k bodu obratu (J. Abbelán, F. Capra, J. Krupička, A. a H. Tofflerovi aj.).

Závažným rysem současné společnosti je masové rozšíření postojů a názorů, které bývají označovány jako „éra prázdnoty“ (G. Lipovetsky, 2001), vyplývající z přebujelého individualismu, z rozšiřování soukromého prostoru, z jednostranného pojetí práva na svobodu atd. Dochází k destabilizaci osobnosti, která se mimo jiné projevuje také tzv. hromadnými pitkami (apéro géant), novými náboženskými sektami (Jedi, víra v Sílu), růstem násilí apod. Z. Bauman konstatuje, že lidé jsou vrženi do vlastní mravní odpovědnosti (Bauman, 1995, s. 163). Oslabil se vliv náboženství, změnila se funkce rodiny, masově se rozšířil nárok na hédonický životní styl, který byl dříve vyhrazen jen úzké vrstvě společnosti. Značná část mládeže vyrůstá bez soustavného vedení k respektování řádu, bez pracovních návyků, bez úcty k rodičům, učitelům a tradičním hodnotám.

Situace vyvolává snahy po nápravě. Silné je volání po nové etice (Dalajláma, 1994), po vytvoření orgánu „světové vůle“ (J. Krupička, 2005), po nových akcentech na roli morálních hodnot (L. Tondl, 1999) aj. Pozornost se právem obrací také ke škole, poněvadž v ní probíhá výchovně-vzdělávací proces veškeré populace. Je ovšem otázkou, zda volání po nápravě převládá nad lhostejností a zda jsou různá opatření dostatečná. Vznikají různé iniciativy (např. nevládní organizace Etické fórum), které usilují zavést do kurikula školy vzdělávací předmět etické výchovy, neboť dosavadní zastoupení etické výchovy v práci školy je málo účinné. Svědčí o tom rámcové vzdělávací programy, v nichž etická výchova nemá důstojné zastoupení. Etická výchova v nich původně nebyla zastoupena vůbec, ani jako doplňující vzdělávací obor ani jako samostatné průřezové téma, měla být jen součástí jiných průřezových témat. To se sice v poslední době poněkud napravuje, ale podstata problému se tím neřeší.

Při diskusích o etické výchově se zájem soustřeďuje na to, jak etickou výchovu do kurikula nejhodněji zařadit. Existuje několik možností:

- Samostatný výchovně-vzdělávací předmět. Tento návrh nemá velkou oporu, protože existuje nebezpečí, že etická výchova bude chápána jako naukový obor a bude se v něm zkoušet a známkovat jako v ostatních předmětech, a to bez záruky, že žák se též bude mravně chovat.
- Součást již existujících průřezových témat. Jako vhodnější se jeví zařadit etickou výchovu do průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova případně dalších.

- Samostatné průřezové téma. V konkurenci ostatních průřezových témat by se poslání etické výchovy nemohlo plně projevit.
- Etická výchova jako princip veškerého působení školy. Pojetí etické výchovy jako principu charakterizujícího práci školy vyžaduje celkovou orientaci školy na podporu a rozvoj etických hodnot u žáků. Předpokládá se tímto směrem zaměřený učitelský sbor a úzká spolupráce s rodinou a s bezprostřední komunitou. Je perspektivní řešení výchovného působení školy, která by v tomto směru měla mít výraznou podporu společnosti (morální i materiální). Tato koncepce v žádném případě neznamena prolynutí hodnotového a etického působení školy v nezávazných proklamacích, ale záměrnou a soustavnou výchově-vzdělávací práci podle stanoveného plánu. I dnes sice existují různé plány výchovného působení, ale většinou jde o formální záležitost bez důsledného zacílení na účinnost etické výchovy.

Etickou výchovu jako hodnotový princip lze realizovat průběžně, a to různými cestami podle podmínek školy, a to jako samostatný předmět, průřezové téma nebo doplňující vzdělávací obor, nebo dokonce jako jednotlivé akce, v každém případě je však nutno při realizaci počítat s dlouhodobým, promyšleným působením a se značnou náročností na celý učitelský sbor. Velkou péči by bylo nutno věnovat přípravě i trvalému sledování a vyhodnocování průběhu. I při realizaci etické výchovy jako hodnotového principu by bylo převzít za jednotlivé formy plnou odpovědnost konkrétních učitelů, aby se etická výchova nestala nezodpovědným vyhlášením cílů nebo formální kampaní, jak jsme toho byli svědky v dřívějším období.

Etická výchova zahrnuje edukační problematiku, která je velmi rozsáhlá, komplikovaná, propojená se všemi prvky edukačního procesu, ale terminologicky nejednotná. Etika je filozofická disciplína, jejímž předmětem jsou hodnotící soudy, které se týkají rozlišování dobra a zla. Mravnost je chápána jako soubor pravidel, požadavků na mravní jednání, morálka znamená konkrétní lidské chování v duchu těchto pravidel. Vyskytuje se však i jiné pojetí. V běžném jazyku se většinou tyto terminologické rozdíly nerespektují a všechna označení se používají jako synonyma, např. chování člověka je etické, mravní, morální.

Etická výchova vychází ze základních kategorií etiky, které lze rozčlenit na etiku sociální a etiku individuální. K sociální etice patří např. úcta k životu, k přírodě, respektování lidských práv a lidské důstojnosti, svobody, spolupráce, odmítání sociálně patologických jevů, ochrana vlastního i veřejného, oceňování estetických hodnot aj. V oblasti individuální etika jsou např. důležité kategorie dobra a zla, smysl života, ideály, štěstí, svědomí, čest a mravní důstojnost, spravedlnost, rovnost, vztah jedince k sobě samému, k jiným lidem, k národu aj. Přístupy k těmto etickým hodnotám mohou vycházet z religiózního principu, z občanského smyšlení, nebo i z anti-autoritativních koncepcí. Složky etické výchovy zahrnují také oblast cílů, prostředků a metod, vztahující se vlastně na všechny projevy života. Proto je etická problematika dominantní stránkou výchovy.

Obsah etické výchovy tvoří uvedená i další témata, jejich zařazení do edukačních aktivit má většinou podobu spirály, poněvadž se stále na vyšší úrovni opakují, neustále je nutno se k nim vracet, ovšem vždy ve vhodném kontextu a na úrovni odpovídající etickému zrání osobnosti. Tím je též etická výchova náročná na přípravu učitele na výchovné působení, poněvadž jednak jde o plánovaný postup podle osnov, jednak o pohotovou improvizaci podle vhodné situace. I s improvizovaným využitím náhodně vzniklých situací musí učitel počítat a být na ně připraven. Improvizace by ovšem neměla převažovat, protože by neměla být opomíjena témata, která mají trvalou platnost. Jde např. o úlohu a funkci náboženství,

o závaznosti morálních kodexů (desatera), o estetické prožitky a jejich vazbu na etiku apod. Kromě toho se objevují nová, vysoce aktuální témata, která nelze opomíjet, protože jimi společnost žije, např. střety s muslimským světem, problematika imigrantů, eutanazie atd.

Naznačený obsah etické výchovy ukazuje, že etickou výchovu nelze redukovat na tradiční výklad, poučování poznatků a informací, protože jde především také o vytváření postojů, návyků a hodnotových soudů. To však neznamená eliminaci výkladu a vysvětlování určitých etických jevů vůbec, případně diskusí o nich. Z prožitků a vědomostí je potřeba naučit žáky své názory vysvětlovat a obhajovat a na vyšší úrovni také etické pojmy kategorizovat. V této linii etické výchovy by nemělo chybět seznámení s významnými etickými směry, např. s epikureismem, stoicismem, s hnutím New Age apod., ani s osobnostmi, které projevily výrazné etické postoje, např. se Sokratem, Ježíšem, Husem, sirem Wintonem, matkou Terezou aj.

Povaze a poslání etické výchovy musí odpovídat i adekvátní výchovně-vzdělávací postupy a metody. Měly by převažovat aktivní činnosti, např. skupinová práce, diskuse, projekty apod. Rozhovory, sinuse a besedy na etická témata by ovšem neměly mít charakter planého povídání, nezávazného tlachání, vždy je nutno spojovat výměnu názorů se znalostí problematiky. Etická výchova by měla sledovat veškeré výchovně-vzdělávací aspekty práce příslušné vzdělávací instituce, ovšem nenásilně a v přirozených situacích. Předpokladem také je, že v tomto směru bude jednotně působit veškeré výchovně-vzdělávací zařízení, včetně rodiny a společenské komunity.

Literatura

- Abbelán, J. L. (1997). *Myšlienky pre 21. storočie*. Bratislava: Archa.
- Bauman, Z. (1995). *Úvahy o postmoderní době*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Capra, F. (2002). *Bod obratu*. Praha: DharmaGaia.
- Dalajlama. (1999). *Etika pro nové milénium*. Borovičky: Pragma.
- Krupička, J. (2005). *Kosmický mozek*. Praha: Paseka.
- Lipovetský, G. (2001). *Éra prázdnoty*. Praha: Prostor.
- Tofflerovi, A. a H. (1996). *Vytváranie novej civilizácie*. Bratislava: Open Windows.
- Tondl, L. (1999). *Hodnocení a hodnoty*. Praha: Filosofie.

Etika a etická výchova: konceptuální vymezení

Michaela Spurná

1 Úvodem

Mnozí myslitelé ve svých publikacích poukazují na neetické jednání a na devaluaci hodnot, např. Pelikán (2007), Spousta (1996). Taktéž Maňák popisuje „varovné jevy, jako je rozšiřující se přepjatý individualismus (narcismus, titanismus) a hédonismus, bezbřehý relativismus, narůstající násilí už u školáků, celkový úpadek hodnot“ (2009 s. 11), kde také objasňuje Caprův „bod obratu – nové paradigma“ naší civilizace (Capra, 2002). Uvedené devalvace a nemorální jednání společností prostupují nejen do hloubky, ale i do šířky. Společnost si je uvědomuje, ale s obtížemi řeší, jednotlivci je mnohdy odsouvají na pokraj vědomí (odmítají odpovědnost), a tím se stávají nevyřešenými tížemi a břemeny pro celou společnost. „*Jsme*

lidé a můžeme stavět na základech vytvořených předchozími generacemi. Možná jsme se přitom ale nechtěně natolik soustředili na to, co děláme, že jsme zapomněli, na čem stavíme. Možná již příliš dlouho sklízíme, co jsme nezaseli, takže jsme zapomněli na nutnost sít“ (Covey, 2010 s. 23, vlastní zvýraznění). Zmíněný citát vede k pozastavení a k zamyšlení, jelikož čas tvoříme „my“ a to vlastním bytím na Zemi.

Dnešní doba nicméně prahne po informacích a vědomostech. Už samotné ideologické pojmenování dnešní generace „click generation“ (Jůva, 2008), jež charakterizuje společnost stylem komunikace, je výstižné. V dnešní době jde o rychlost reakce na podnět často charakterizované tvrzením: „...ty to ještě nevíš?“. Schopnost rychlého získávání informací mnohdy poukazuje na dokonalost jedince a jen málokdy rychlost kvalitu nabytých informací předčí. Kvalita informace je obrušována a utlačována jejím množstvím. Kvalita informace je zohledňována až při přeplnění se informacemi a vědomostmi a při němž dochází k sumarizaci množství, tj. prochází sítím „kvality“. Jedinec rozvažuje, které informace jsou pro něho a společnost podstatné. Nechce ponechat nějaké „vědění“ napospas. Spoléhá na zásady, zažitá pravidla, postoje, mravy, které by jedinci měly ukázat správný směr při rozhodování. Jenomže mravní postoje mohou mnohdy jedinci „ubližovat“ svým kontraproduktivním působením vůči současnému ideologickému nastavení a brzdit jedince a společnost ve sbírání informací a rychlosti jednání. Při komunikační rychlosti se častokrát nebere ohled na jiné účastníky jednání, mnohdy se jedná na úkor druhého. Správné myšlení a jednání je často zaslepeno vlastním myšlením a jednáním. Při snaze řešit tento stav společnosti se spíše hledají viníci, ba dokonce je komunikace na téma hodnot a etiky plná floskulí. Nejde o hledání chyb (kdo, kde, kdy, jak a proč) nebo o bezbřehé mentorování, ale spíše o *pozastavení se*, o *přemýšlení* a o kladení si zásadních otázek. Je nám etika vůbec přirozená? Je v dnešní době žádoucí? Jaký způsob jednání je správný? V souvislosti s etickou výchovou se ukazuje, že nejsou ujasněny některé její stěžejní pojmy. Jejich vymezení bychom se rádi věnovali v následujícím příspěvku.

2 Vymezení a vývoj pojmů etika, morálka, mrav, norma

Pojmy etika, morálka, mrav a od nich odvozená adjektiva (etické, morální, nemorální, mravní) jsou stěžejními termíny práce. Další termín „praktická filozofie“ je širšího významu a byl zaveden Herbartem (Bláha, 1991), který navazoval na Aristotela, který uvádí tři hlavní lidské činnosti (teoretickou/poznání, praktickou/jednání a tvořivou/zhotovování). Termín praktická filozofie byl též používán T. G. Masarykem. Podle Bláhy je *ethika* vědecky správný pojem, ostatní pojmy i praktická filozofie se dle něj zaměřují jen určitou stránkou, část celého problému (Bláha, 1991, s. 7).

2.1 Etika

Původ pojmu etika je z řeckého slova „*ethos*“, což označuje „zvyk, obyčej, mrav, místo a způsob bydlení“ (Anzenbacher, 2004, s. 269). Způsobem bydlení se prvně mínilo obydlí, kde původně pobýval dobytek a poté se pojem významově přenesl k člověku a poukazuje na způsob (s jakou kulturou) a místo, kde člověk pobýval a pobývá, tj. Zemi. V dnešní době se pojem „*étos*“ stále používá, ale v kontextu morálních a etických pravidel. Jedná se o *mravnost* a spojována bývá s vědami, kde tento etický charakter je uplatňován, např. lékařský *étos*, právní *étos*, pedagogický *étos* aj.

Ačkoliv v dnešní době je spíše trendem sjednocovat uvedené pojmy pod jeden význam, tak toto sjednocení není správné. I když ale je jejich význam rozdílný, vymezit jej je poměrně náročné, jak uvádí i Anzenbacher (2004) a Bláha (1991). Samotný pojem „Etika“ se významově může lišit nejen např. dobou, kdy se používal (antika, středověk, novověk aj.), tak i místem, kde se aplikoval (v církvi, chudinské rodině). Anzenbacher (2004 s. 269) dal etice výrazné vysvětlení: „*zabývá se morální povahou lidské praxe*“. Přičemž Bláha ji vysvětluje právě dle doby, kde a kdy se vyskytovala, vyzdvihuje antickou etiku („*ethika*“) a dále popisuje antiku středověku, křesťanskou, novodobou a přítomnou.

V psychologickém slovníku je etika vymezena jako věda „*o mravnosti člověka, o původu a vývoji jeho morálního vědomí, svědomí a jednání*“ (Hartl, 2000, s. 144). Pedagogický slovník vnímá etiku spíše obsáhleji, a to jako „*disciplínu zabývající se hodnotovým základem postojů, jednání a chování lidí*“ (Průcha, 1995, s. 63). Předmětem jejího zkoumání je hledání dobra a zla.

Výchova odvozená z etiky – etická výchova, je proces, kdy se v rámci výchovy osvojují vědomosti, znalosti kategorií, pojmů, které „*přetavují*“ do vlastních činů (ať heteronomně nebo autonomně vedených). Proto je v etické výchově důležité klást důraz na utváření sociálních dovedností a získání vhodných etických zkušeností. Faktografické vymezení etiky by mělo spadat do oboru či předmětu filozofie.

Dalšími pojmy jsou „*morálka*“ a „*mrav*“, kterým Anzenbacher připisuje určitou hodnotu, jelikož se tyto pojmy vztahují k jednání – jednání morální, mravní, nemorální, nemravné (2004, s. 269).

2.2 Morálka

Etymologie pojmu morálka má dvě části. První je latinské „*mos*“ – mrav, zvyk, vůle, kterou lidem někdo ukládá (Bůh, panovník). Druhým vývojem je samotná „*vůle*“ ve vztahovém významu člověka k životu – „*moje vůle je žít takto*“. Adjektivum „*morální*“ (či substantivum „*moralita*“) znamená shodu etických kategorií se svědomím jednatelů – shoda s osobními vnitřními pravidly (osobním étosem). Substantivum morálka se spíše shoduje s pojmem mravní, ale opět v osobním kontextu.

Morální výchova je pojata praxeologicky, můžeme hovořit i o jisté shodě s výchovou etickou, ale zaměřenost by měla být výsadně na práci s vlastním svědomím, s vlastní vyhraněností charakteru.

2.3 Mrav

Pojem mrav pochází ze staročeského pojmu „*nřav*“ a ruského „*nřavit sa*“, což znamená „*líbit se*“. Odvozené od slova mrav – „*mravní*“, znamená být ve shodě s danými společenskými pravidly (Hartl, 2000). V rovině hodnocení je mravnost chápána jako shoda (konformita) se sociálně přijímanými normativními standardy (Anzenbacher, 2004, s. 110). Lze hovořit o tom, že to, co je morální, nemusí být mravní. Mravnost je asi nejdůležitějším cílem společenské etiky. Pelikán popisuje, že záměrem etické výchovy je „*sladění mravného jednání s morálním*“ (Pelikán, 1995 s. 31). Brugger ve filozofickém slovníku uvádí: „*Etika reflektuje morálku a táže se na její založení, zdůvodnění, legitimizaci a legalizaci*“ (Brugger, 1994, s. 130).

Jak jsme již uvedli, projít všemi pojmy a shodnout se na jejich významu není jednoduché, mezi jednotlivými autory nedochází ke shodě na významu pojmů, např. Cakirpaloglu (2004,

s. 317) má vymezení opačné a spíše slučuje všechny pojmy pod jeden význam. Další autoři se užšímu rozčlenění a vymezení pojmů nejspíše vyhýbají, jako např. Filová (2008) nebo Fontana (2003), Vacek (2008). Z výše uvedeného vymezení pojmů vyplývá, že etika je pojímána teoreticky a morálnost spíše procesuálně. Etika, moralita a mravnost se setkávají právě ve výchově a musí reflektovat dynamiku danou vývojem myšlení a jednání člověka v časové ose. Další starší termíny, jež se v současnosti vyskytují již jen zřídka, jsou např. mravověda, dobrověda, mravouka.

2.4 Norma

Dalším významným pojmem pro etickou výchovu je „norma“, resp. společenské normy, zajišťují společenský konsenzus, pořádek, systematickosti společnosti a usměrněné chování lidí. Normy vyvstávají ze společenských hodnot a ovlivňují morální jednání člověka. Naopak moralita jedince přeměňuje společenské hodnoty, a tím i společenské normy (Anzenbacher, 1994, s. 108).

Normy právní korespondují s mravními normami s jediným aspektem státní vynutitelnosti dodržování těchto norem. Mravní „*pravidla člověku radí, doporučují, ale také přikazují, jak se chová*“ (Tomancová, 2007).

Normy lze chápat jako společná pravidla, principy, kodexy aj., jsou nezbytnou součástí morálního usuzování. Pomáhají určit správné a nesprávné jednání. Tyto normy vychází z lidské potřeby soužití a jsou determinovány historickým kontextem. Nutnost norem je přirozená, vyvinula se samotnou potřebou spolužití lidí ve společnosti. Veškeré mravní normy mají „*humánní nutnost*“ a „*dialektickou nutnost*“ (Anzenbacher, 2004, s. 289). Dialektická nutnost je důležitá, jelikož každý jedinec si myslí, že právě jeho soud je pravdivý a dobrý, i když pravdivým jest, tak právě jen ve shodě s jeho svědomím. Dojde-li ke shodě tohoto svědomí s normami, jež mluví o názorech „mnoha“ lidí, dojde k utvrzení člověka v jeho názorech a v dobrém svědomí. Nutností v humánnosti je „sociální konsenzus“ – společný lidský postoj k lidem, bez kterého by společnost nebyla celkem (Anzenbacher, 2004).

3 Pedagogické podněty pro pojetí etiky a etické výchovy

Snad ve všech filozofických směrech se myslitelé zabývali etikou, důmyslně ji analyzovali a detailně propracovali. Psychologie se tímto tématem uceleně nezabývala a nezabývá, zprostředkovává však informace o vývoji a zrání jedince, které jsou pro etickou výchovu důležité. Sociologie přináší pro etickou výchovu inspirativní podněty i přesto, že její poznatky vycházejí z filozofických a psychologických teorií. Výchova jedince, či působení na jedince podporující jeho zdokonalení se datuje až do dob před Kristem. Většinou byla prováděna spíše filozofy, mudrci a jinými významnými jedinci ve společnosti, když opomeneme rodinu a vliv rodiny či bezděčnost mnohých situací a s dobou postupně vznikajících institucí. Spojením věd filozofie, psychologie a pedagogiky vystupují otázky a dilemata, na které se snažíme odpovědět: Proč se chováme tak, jak se chováme? A co dělat, abychom se chovali lépe? Etická výchova ke své realizaci potřebuje myšlenky filozofických a pedagogických směrů, což i vyplývá z tvrzení, že filozofie a pedagogika se setkávají právě v morálních dilematech, v praktické filozofii (Maňák, soukromý rozhovor).

Obor pedagogika stojí na základních kamenech filozofie, čerpá z psychologie, ale jako jediná má nejvíce hmatatelné a viditelné praxe – výchovou, vzděláním a kultivací člověka. Aby se

tato praxe příliš nevzdalovala vlastním požadavkům (očekávání), měly by být ideje pedagogiky pevně ukotveny a vymezeny z praxe a reality. Předmětem pedagogiky je zkoumání výchovy (Jůva, 2001). Výchova v širším i užším smyslu. Širší smysl neboli celková kultivace jedince zastřešuje jak výchovu (v užším smyslu) tak i vzdělávání. Jak jsme se již zmínili, etická výchova spadá do výchovy v užším, kde se spíše zpevňují postoje a přesvědčení. Disciplínou zabývající se etickou výchovou je Teorie a metodika výchovy.

3.1 Historický odkaz J. A. Komenského

Etická výchova tedy učení mravům, mravním dokonalostem, ctnostem se svým způsobem realizovala již před 2500 lety. Nejznámější počátky mravouky jsou připisovány antickému Řecku, konkrétně sofistům, ale hlavně Sokratovi a jeho následovníkům. Již oni při výchově kladli velký důraz na mravní ctnosti a mravní moudrost, kterou zdokonalovali poznáním a učením. Ve stejném čase a podobným způsobem výchova probíhala i na východě, v Číně, kde se rozvíjely směry „konfucianismus“ a „taoismus“. Od těchto dob se stala etická výchova objektem vzdělávání.

Jedním z nejvýznamnějších myslitelů, který se zasloužil podporou o celoživotní učení, podnětnými výchovnými radami pro matky a jiné vychovatele, byl J. A. Komenský. Popsal psychologicko-věkové zvláštnosti dětí, ale hlavně se zasloužil mimo jiné o založení výchovy na bezprostředním poznání skutečnosti a o „pedagogický humanismus“.

Dílo „Informatorium školy mateřské“ je takřka celé o etické výchově. Dílo není jen teoretické, např. kapitola IX. popisuje cvičení mládeže v mravech a ctnostech (Komenský, 2007), ale i prakticky nabádá vychovatele k výchově s detailní přesností. Popisuje principy, organizaci a metody výchovy. Je si vědom, že k morálce patří i cvičení rozumnosti, cvičení postojů (činy a práce) a výmluvnosti. V mravní výchově popisuje cvičení těchto nejdůležitějších vlastností: střídmosti, šetrnosti (ohleduplnosti), poslušnosti, pravdomluvnosti, spravedlivosti, pracovitosti, učení se mlčeti, trpělivosti, ochoty, zdvořilosti (Komenský, 2007, s. 70–78). Dalším důležitým výchovným doporučením je výchova k ctnostem již od nejútlejšího věku.

4 Pedagogická témata podporující etickou výchovu aneb příležitosti k učení se etice

K metodickému zpracování etické výchovy patří i tematické oblasti, se kterými se problematika pojí. Nelze učit ctnostem a hodnotám, když není vymezeno téma, vytvořena atmosféra a upraveno okolí.

4.1 Učení se hodnotám

Neustálým poznáváním okolí a sebe pěstujeme jisté vztahy pro vymezení sebe sama v okolí. Vztahy lze rozdělit do skupin: k sobě, k druhým, k věcem, k prostředí, snad i nově k času a skutečnosti. Každá skupina má vlastní hodnotu a tyto skupiny se dále dělí na diferencovanější podskupinky vztahů, které si udržujeme a přiřazujeme jim určitou dávku hodnoty. Tyto vztahy s jejich přidanou hodnotou můžeme hierarchizovat do schémat dle hodnot. Nejčastěji bývají uváděny hodnoty biologické (přírodní) hodnoty, sociální hodnoty, civilizační hodnoty a duchovní hodnoty. Hierarchie je dána potřebností, přáním a motivací. Jak třeba

Lze vidět u hierarchie potřeb, kterou vytvořil Maslow (Nakonečný, 1998). Hodnotou je cokoliv, co nějakým hodnotným způsobem potřebujeme. Tyto hodnoty jsou velmi individuální, jsou určovány vlastními potřebami a zájmy. Ale lze identifikovat i hodnoty obecného charakteru, jako jsou umění (krásno), kultura, národní hrdinové, vzdělání, smysl života, příroda, zdraví, Země, historie, společné ideály, svoboda aj.

Učit mladou generaci třídit vlastní potřeby, chránit obecné hodnoty, tvořit a upravovat žebříček vlastních hodnot a vztahů (např. projektů COPE for Tenns) je pozitivním krokem k podpoře etické výchovy, slušnému chování a „globální etice“. Dále napomáhá podporovat snad všechny „etické“ vlastnosti, vyjmenované v kapitole 1.2.2 (Spurná, 2011) a také vytvořit *úctu ke všem typům vztahů*.

4.2 Prožitková témata

Exponováním jedince do určité situace v něm vyvoláváme prožitky, postoje a upevňujeme jeho dovednosti. Aktivizujeme myšlení a jednání, jež směřuje k vychovatelem zprostředkovanému cíli. Jedná se tak o intencionálně řízenou výchovu (rodičem, učitelem). Mohou však nastat i bezděčné situace (v běžných zkušenostech), vyvolávající prožitky formující osobnost jedince, se kterými by měl vychovatel počítat a pracovat s nimi (integrovat je do vlastního tvořeného výchovného procesu). Konkrétní tematizace etickou výchovou je evidentní v těchto oblastech: oblast estetická, výtvarná, dramatická, tělesná, mediální, environmentální. Oblasti neboli příležitosti, v nichž lze vidět etické postuláty popíšeme a uvedeme s vlastnostmi, které se při nich posilují.

4.3 Estetická oblast

Známý antický (Sokratův) trojlístek estetika, etika, noetika může být základním pilířem této oblasti. Skrz tyto hodnoty učíme poznávat a tvořit hodnoty nové – hodnotou k hodnotě další. Read (in Spousta, 1996) tvrdí, že „*umění je nejdůležitějším prvkem ve výchově dítěte*“ a že „*cíl výchovy a cíl umění se vzájemně podporuje*“ (s. 37). V estetické oblasti běží dvě paralelní výchovy a to: výchova k umění a výchova uměním. Kdy druhá se podporuje i v tématu výtvarném, jako umění aktivní. Jinak se jedná o umění receptivní. Cílem estetické výchovy je celkové zušlechtnění osobnosti (Spousta, 1996). Podporované vlastnosti, schopnosti a hodnoty v tomto případě jsou téměř všechny, ale vyzdvihneme nejdůležitější pro receptivní umění. Jsou jimi: vnímavost smyslu života, schopnosti kritického myšlení, představivost, tolerance, respekt, schopnost prostorového vnímání, svoboda.

4.4 Výtvarná oblast

Další nabízenou oblastí je záměrně výtvarná. Jak jsme již naznačili, je provázáno s estetikou v aktivní formě. V této výchově se nekladou přílišné hranice, má spíše spontánní charakter. Jediné hranice, které tu vystupují do popředí, jsou individuální: fyzické, psychické, etické. Z obecných pak jen prostorové a časové. Jedná se o styl komunikace, jež napomáhá i méně zdatným vyjádřit vlastní názory, problémy, city aj.

Využitelnost oblasti pro etickou výchovu je vícerozměrná, jejím prostřednictvím lze jak rozvíjet osobnost jedince, tak podporovat jeho socializaci. Výtvarná oblast má dva koncepty, jednak jako pojetí tvořivé a jednak jako pojetí terapeutické (Campbell, 1998). Vlastnosti

rozdíjené výtvarnou oblastí jsou následující: fantazie, tvořivost, estetické citění, tolerance, sociální citění, empatie, částečně i odpovědnost, ale i hlavně komunikace, perspektiva a motorika (jemná).

4.5 Dramatická oblast

Jedná se o činoherní, aktivační prvky výchovy, které jedince a celé skupiny exponují do různých inscenačních situací, které mohou i třeba predikovat různé situace budoucí. Převládá zde spontaneita projevu ztvárněná improvizací. Pomáhá při uvědomování si vlastní osoby v čase a prostoru, verbálnosti a neverbálnosti situací. Drama zkoumá sama sebe (přehráváním) v životní situaci (Machková, 2007). Podstatné otázky dramatizace jsou: kdo, co, kdy, kde, proč, přičemž otázka „jak“ takový význam nemá. Mezi podporované vlastnosti dramatizace patří: komunikace, sebezpozorování, sebezprosazování (asertivita), předvídaní situací, svědomí, tolerance, práce s vlastními emocemi, účel svědčí prostředky, svoboda projevu, chápání dobra a zla, smyslu života; prostorové vnímání, ale také posilování sebevědomí. Dramatizace výchovy vlastní asi nejširší potenciál situací, které rozvíjejí a posilují lidské vlastnosti.

4.6 Tělesná oblast

Celková tělesná zdatnost vede jedince k jeho celkové kultivovanosti (Nováček, 2001). V tělesném tématu nás zajímala hlavně *psychomotorika*. Nenahrazuje tělesnou výchovu, ale je její součástí. Jsou to hry, při kterých se zapojuje do činnosti nejen svalový aparát, ale i rozum, paměť a citová oblast, ale bez vědomí jedince. V psychomotorice jde o systémovou spolupráci lidí, kde je vítězem každý, kdo se zúčastní. Právě touto přidanou hodnotou psychomotorika přispívá tělesné oblasti. „*Psychomotorika podporuje bio-psycho-socio-spirituální pohodu u člověka. Učí vnímat vlastní tělo, rozumět mu a přijmout ho i s nedostatků*“ (Blahutková, 2003 s. 6) s podporou těchto vlastností: podpora spolupráce, socializace; trpělivost, houževnatost, vytrvalost, senzitivita, odpovědnost, pozitivnost, toleranci aj.

4.7 Environmentální a mediální oblast

Obě oblasti jsou relativně nové. Vznikly na základě společenské potřeby, která podporuje potlačení negativního chování společnosti vůči sobě, okolí (projevující se požitkářstvím, malicherností, bezcitu, lidskou manipulovatelností aj.). Oblasti se snaží podporovat a vybudovat úctu k přírodě, k trvale udržitelným zdrojům, k živému, dále pak úctu k lidské důstojnosti (ne materiální), k věcem, k potřebám aj, přičemž tím působí na tyto vlastnosti jedince: posiluje kritické myšlení, odpovědnost, spravedlnost, vystihuje heslo „účel svěť prostředky“, skromnost, šetrnost, toleranci, trpělivost aj.

Učit prostřednictvím těchto oblastí bychom měli ne pro rozvoj oblastí samotných, ale pro jejich skryté hodnoty (projevující se v posilování vlastností), které vytvářejí hodnoty nové a pomáhají tvořit správné hierarchie těchto hodnot a vztahů u jedinců a společnosti. Nelze si nevšimnout, že v oblastech je *hra* podstatnou činností, jež je nadřizena činností ostatním.

Při budování kvalitní etické platformy pro budoucí generace není možné spoléhat pouze na školní vzdělávání, neboť je závislé na veškerém lidském poznání a jednání. Postoje

a jednání všech členů společnosti jsou vzorem a implicitním návodem potomkům. Jsou mnohdy silnější než školní výuka, případně kázání a slovní domluva ze strany rodičů a učitelů. Nezapomeňme, že děti se dívají a rády opakují.

Literatura

- Anzenbacher, A. (1994). *Úvod do etiky*. Praha: Zvon.
- Anzenbacher, A. (2004). *Úvod do filosofie*. Praha: Portál.
- Bláha, I. A. (1991). *Ethika jako věda. Úvod do dějin a teorie mravnosti*. Brno: Atlantis.
- Blahutková, M. (2003). *Psychomotorika*. Brno: PdF MU.
- Brugger, W. (1994). *Filozofický slovník*. Praha: Naše vojsko.
- Cakirpaloglu, P. (2004). *Psychologie hodnot*. Olomouc: Votobia.
- Campbell, J. (1998). *Techniky arteterapie*. Praha: Portál.
- Capra, F. (2002). *Bod obratu*. Praha: DharmaGaia.
- Covey, S. R. (2010). *7 návyků skutečně efektivních lidí*. Praha: Management Press.
- Filová, H. (2008). *Mravní výchova dětí školního věku*. In S. Střelec (Ed.), *Studie z teorie a metodiky výchovy II* (pp. 59–81). Brno: MU.
- Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Jůva, V. (2008). *Virtuální muzeum a nové možnosti vzdělávání*. *Pedagogická orientace*, 18(4), 3–19.
- Jůva, V. (2001). *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido.
- Komenský, J. A. (2007). *Informatorium školy mateřské*. Praha: Academia.
- Machková, E. (2007). *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS.
- Maňák, J. (2009). *Vzdělávání ve společnosti vědění*. In T. Janík & V. Švec (Eds.), *K perspektivám školního vzdělávání* (pp. 11–20). Brno: Paido.
- Nakonečný, M. (1998). *Základy psychologie*. Praha: Academia.
- Nováček, V., Mužík, V., & Kopřivová, J. (2001). *Vybrané kapitoly z teorie a didaktiky tělesné výchovy*. Brno: PdF MU.
- Pelikán, J. (2007). *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Karolinum.
- Pelikán, J. (1995). *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis.
- Spousta, V. (1996). *Krása umění a výchova*. Brno: MU.
- Spurná, M. (2011). *Etická výchova v kurikulárních dokumentech a realizaci* (Bakalářská práce). Brno: PdF MU.
- Tomancová, J. (2007). *Základy práva*. Olomouc: Albert.
- Vacek, P. (2008). *Rozvoj morálního vědomí žáků*. Praha: Portál.

Co je vlastně diagnostická kompetence?

Eva Minaříková

Základní otázkou, kterou si ohledně učitelství lze položit, je, zda je učitelství vlastně profesí. Diskuse na toto téma se vedou již dlouhou dobu, jak na poli pedagogiky, tak na poli sociologie. Profesionalitě učitelů se věnovala řada výzkumů (pro stručný přehled viz Schwindt, 2008), ve kterých jsou zřejmé tři proudy. První z nich zdůrazňuje osobnost učitele a snaží se hledat spojitost mezi jednotlivými vlastnostmi učitele a výkonem žáků. Druhý je zaměřen na chování učitele a jeho účinek na žáky (paradigma proces-produkt). Třetí staví do popředí kognitivní procesy učitelů a představuje pojmy *novic*, *expert* a *expertisa*.

Důležitým pojmem, který se vztahuje k profesionalitě učitele a k rozdílům mezi novici a experty je pojem profesní/pedagogické kompetence. Podle Mareše et al. (1990, in Slavík & Siňor, 1993, s. 156) pojem kompetence „ve vztahu k učitelskému povolání vyjadřuje obecnou hodnotu pedagogické profesionality“. Průcha (2002, s. 219) uvádí, že se „tento pojem vykládá jako komplexní soubor určitých dispozic a dovedností učitele, jenž je složen z dílčích či speciálních kompetencí“. Tento článek má za cíl představit jednu z těchto dílčích kompetencí – diagnostickou kompetenci.

Pojem diagnostické kompetence není v pedagogické terminologii ustálený. Jeho pojetí různými autory se liší. Edelenbos a Kubanek-Germanová (2004, s. 477) diagnostickou kompetenci (*diagnostic competence*) učitele cizího jazyka vymezují jako „schopnost interpretovat jazykový růst žáků, zacházet s testovacími materiály (*assessment material*) a poskytovat žákům adekvátní pomoc v reakci na danou diagnózu“. Podobně jako citovaní autoři hovoří o diagnostické kompetenci jako všeobecném předpokladu, resp. kvalifikaci pro hodnocení výkonů i německý autor Karl-Heinz Arnold (1999).

Švec (1999, s. 23) uvádí, že diagnostická kompetence spočívá v tom, že učitel dovede diagnostikovat nejen vědomosti a dovednosti žáků, ale i jejich pojetí učiva, styly učení a další žákovy potenciality. Do svého konceptu zahrnuje i diagnostiku vztahů mezi žáky a klimatu školní třídy.

Schrader (1989) propojuje diagnostickou kompetenci (*diagnostische Kompetenz*) s učitelovým jednáním ve třídě a tímto koncept rozšiřuje. Navazuje na Klauera (1982, in Schrader, 1989), který vymezuje diagnostickou kompetenci jako snahu o získání poznatků, které slouží aktuálním pedagogickým rozhodnutím. Schrader tedy dává do souvislosti učitelovu „diagnózu“ třídy a jeho následné jednání, přičemž nezjednodušuje vyučování na aplikaci opatření podle aktuální „diagnózy“, ale bere v úvahu i učitelovo plánování a řízení učební činnosti žáků.

V anglicky a německy mluvících zemích se ve smyslu diagnostické kompetence používá termín *ability to notice* (*schopnost všimnout si*) resp. *kompetente Unterrichtswahrnehmung* (*kompetentní vnímání výuky*). Z konceptu diagnostické kompetence chápané jako *ability to notice / kompetente Unterrichtswahrnehmung* budeme vycházet i my v našem projektu.

Diagnostickou kompetencí ve smyslu *ability to notice* se ve svém výzkumu zabývaly Sherinová a Van Essová (2005). Autorky identifikovaly tři hlavní složky diagnostické kompetence:

- První z nich je učitelova schopnost rozpoznat, co je v dané výukové situaci důležité. Autorky vychází z toho, že výuka je komplexní proces, který zahrnuje řadu elementů,

a učitel nemůže věnovat pozornost všem najednou. Je proto nezbytné, aby byl učitel schopen se rozhodnout, čemu pozornost věnovat bude a čemu ne.

- Druhou složkou diagnostické kompetence je schopnost vidět souvislosti mezi specifickými ději ve třídě a širšími teoretickými koncepty. Učitelé tedy umí zařadit danou situaci ve třídě do širších souvislostí, a tak rozeznávají spojitosti mezi událostmi, které jsou na sobě nezávislé.
- Třetí složkou diagnostické kompetence je schopnost přemýšlet o konkrétní situaci a vyvozovat kontextově vázané závěry. Kontextem je zde míněno prostředí, kde učitel působí, i předmět, který vyučuje. Tato úvaha je založena na předchozím výzkumu (Chi et al., 1981), který prokázal, že tím, jak lidé získávají odbornou způsobilost v určité oblasti, jsou stále více schopni porozumět situacím, které se v dané oblasti objevují. Mluvíme-li o učitelích, znamená to, že všímání si dějů ve třídě je spjato s prostředím, kde vyučují.

Schwindtová (2008) operacionalizuje diagnostickou kompetenci ve smyslu kompetente Unterrichts-wahrnehmung v pěti dimenzích – proces analýzy (*Analyseprozess*), zaměřenost analýzy (*Fokussiertheitsgrad der Analyse*), rozsah a typ klasifikace (*Umfang und Art der Klassifikation*), kvalita písemného záznamu (*Qualität der schriftlichen Dokumentation*) a práce s hodnocením (*Umgang mit Wertung*). Těchto pět kategorií dále dělí podle kvality. Např. proces analýzy dělí na čtyři stupně. Nejnižším je popis, dále pak hodnocení a vysvětlení. Nejvyšším stupněm je tzv. tří-stupňová analýza, která zahrnuje selekci, abstrakci, klasifikaci (podrobněji viz Schwindt, 2008).

My se v našem dalším zkoumání budeme přiklánět k definici diagnostické kompetence ve smyslu ability to notice resp. kompetente Unterrichts-wahrnehmung. Budeme vycházet z definice, podle níž je učitelova diagnostická kompetence chápána jako schopnost identifikovat, popsat, interpretovat, vysvětlit, hodnotit a predikovat výukové situace a nabízet alternativní způsoby řešení (srov. Janík et al., 2009; Schwindt, 2008; Seidel et al., 2009). Takto vymezený koncept lze lépe uchopit a zkoumat, o což se v našem výzkumu v rámci CPV videowebu pokusíme.

Literatura

- Arnold, K. H. (1999). Diagnostische Kompetenz erwerben. *Pädagogik*, 20(7/8), 72–77.
- Edelenbos, P., & Kubanek-German, A. (2004). Teacher assessment: The concept of 'diagnostic competence'. *Language Testing*, 21(3), 259–283.
- Chi, M. T. H., Feltovich, P. J., & Glaser, R. (1981). Representation and categorization of physics problems by experts and novices. *Cognitive Science*, 5(2), 121–152.
- Janík, T. et al. (2009). Exploring different ways of using video in teacher education: Examples from CPV Video Web. In T. Janík & T. Seidel (Eds.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (pp. 207–224). Münster: Waxmann.
- Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Seidel, T., Prenzel, M., Schwindt, K., Stürmer, K., Blomberg, G., & Kobarg, M. (2009). LUV and Observe – Two projects using video to diagnose teacher competence. In T. Janík & T. Seidel (Eds.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (pp. 243–258). Münster: Waxmann.
- Schrader, F. W. (1989). *Diagnostische Kompetenzen von Lehrern und ihre Bedeutung für die Gestaltung und Effektivität des Unterrichts*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schwindt, K. (2008). *Lehrpersonen betrachten Unterricht (Kriterien für die kompetente Unterrichtswahrnehmung)*. Münster: Waxmann.

- Slavík, J., & Siňor, S. (1993). Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, 43(2), 155–164.
- Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace*. Brno: Paido.
- Sherin, M. G., & Van Es, E. A. (2005). Using video to support teacher's ability to notice classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(3), 475–491.

Čínská cesta: Rozhovor s cestovatelem

Čína je stále považována za exotickou zemi, navzdory tomu, že se stále častěji setkáváme s čínskými zdařilými i méně zdařilými (často okopírovanými) výrobky. Pedagogy zajímá především úroveň vzdělání v této obrovské starobylé říši. Jeden z našich kolegů, zkušený cestovatel a bystrý pozorovatel, nedávno podnikl cestu do Číny. Využili jsme toho a položili mu několik otázek.

1) Vaše poznatky o Číně jistě ovlivnila lokalita, kterou jste navštívil. Přibližte nám trochu Vaši cestu.

Itinerář své návštěvy Číny jsem důkladně promýšlel. Musel jsem se rozhodnout, zda chci poznat více míst, ale méně důkladně, nebo podrobněji prozkoumat pouze jednu či dvě čínské provincie. Rozhodl jsem se pro druhou variantu, neboť Čína je rozlohou třetí největší země světa, která zaujímá téměř čtvrtinu asijské pevniny, tedy plochu 120 krát větší než Česko. Navštívil jsem nejbohatší čínskou provincii Guangdong a o poznání chudší sousední provincii Guangxi, které se nacházejí na jihovýchodním pobřeží. Nevynechal jsem ani Hong Kong, zvláštní ostrov kapitalismu v jinak komunistické Číně. Poznal jsem tedy pouze dílčí část Číny, což o Číně jako celku vůbec nic nevyovídá.

2) Za socialistické éry jsme si byli vědomi, že pro cizince jsou k vidění hlavně „Potěmkinovy vesnice“. Odlišoval jste je od skrývané reality?

Jelikož jsem neměl v úmyslu navštívit oblasti obývané Tibeťany a Ujgury, které se v reakci na čínské represe snaží osamostatnit od Číny, nebo alespoň získat skutečnou autonomii, pohyboval jsem se poměrně volně. Jako cizinec jsem měl dokonce privilegium pohybovat se svobodněji než samotní Číňané, kteří musí úřady žádat o zvláštní povolení, pokud chtějí navštívit vybraná města či provincie na pobřeží, které mají status speciální ekonomické zóny. Speciální ekonomické zóny mají oproti zbytku země větší autonomii, liberálnější ekonomické podmínky a obyvatelstvo má více občanských práv. V oblastech, které jsem navštívil, tedy nemůže být o „Potěmkinových vesnicích“ ani řeč, pokud ovšem s trochou nadsázky neoznačíme celou Čínu za svébytnou „Potěmkinovu vesnici“. Je to země plná ostrých kontrastů, které vyplývají z kombinace infrastruktury 21. století a středověkého myšlení a hodnot nemalé části čínské populace.

3) O Číňanech se traduje, že jsou zdvořilí. Setkal jste se s tím?

V milionových velkoměstech na pobřeží Číny nemůže být o zdvořilosti ve smyslu, jak je chápána u nás, ani řeč. Číňané jako národ jsou z našeho pohledu velmi nekultivovaní. Cizinec musí být v Číně velmi obezřetný. Lidé se předbíhají ve frontách, tlačí se do prostředků městské hromadné dopravy. Vyhrává vždy ten, kdo má ostřejší lokty. Nebezpečná jízda autem, nekonečné troubení a kouření vždy a všude jsou dalšími z atributů obyvatel Číny. Jinak obecně se Číňané chovají k cizincům spíše s úctou. Na druhou stranu si myslí, že cizinci

jsou bohatší než Číňané, a tak pokud jste cizinec a neznáte místní poměry, platíte za zboží mnohem více.

4) Čím se Číňané, kromě šikmých očí, hlavně odlišují od Evropanů?

Čína reprezentuje zcela odlišnou kulturu, která je nicméně postupným pronikáním kapitalistických prvků a hodnot do života občanů potlačována. V jistém smyslu slova je zde možné hovořit o raném stadiu kapitalismu, se všemi jeho nevýhodami. Lidé pracují v nelidských podmínkách, bydlí ve stísněných prostorách, pobírají minimální mzdu... Oproti tomu existuje nemalá skupina bohatých, kteří vlastní drahá auta a užívají si luxusu. Dle mého názoru je hlavní ctností všech Číňanů jejich pracovitost. Ta má ovšem své limity, zejména s ohledem na absenci jakékoliv kontroly kvality, a to nejen ve výrobě, ale také v zemědělství a ve službách. Průměrný Číňan se totiž s ničím skutečně kvalitním nikdy nesetkal, je pro něj tedy obtížné identifikovat kvalitní výrobek či službu. Není náhodou, že nadnárodní korporace zaměstnávají ve svých čínských továrnách na pozicích kontrolorů kvality především cizince.

5) Čínskou školu jste pravděpodobně neměl možnost navštívit, ale kolem školy jste jistě šel. Jaký byl Váš dojem?

Do čínské školy nás nepustili, nicméně obecně je možné říci, že si Čína začíná uvědomovat důležitost vzdělávání a vědy. V Číně je povinná docházka devět let, šest let na základní škole a tři na střední. Obvykle žáci začínají chodit do školy ve věku šesti nebo sedmi let. Na základní škole mají povinnou čínštinu, angličtinu, matematiku, tělocvik, hudbu, výtvarnou výchovu, základy přírodovědy, dějepisu, zeměpisu a morální výchovy. Později se k tomu přidávají další předměty. Čínská vláda investuje do vědy obrovské finanční částky, podíl finančních zdrojů proudících do školství meziročně vzrůstá o jedno procento. Ne nadarmo Číně patří druhá příčka v žebříčku nejsilnějších velmocí v oblasti vědy a výzkumu.

6) Číňané se snaží posílat své děti na vysokoškolská studia do USA. Myslíte si, že je to hlad po vzdělání?

Nejedná se pouze o hlad po vzdělání, které nejen, že je výtahem do vyšších pater společnosti a také výbornou investicí. Čína, navzdory tomu, že již není uzavřena jako v minulosti, stále nedisponuje dostatečným počtem lidí hovořících anglicky. V Číně je anglicky hovořící člověk naprosto výjimečný. A to i přesto, že se v Číně angličtina vyučuje již od první třídy. Důvodem nízkého podílu anglicky hovořících obyvatel nejsou dle mého názoru značné fonetické rozdíly, ale zejména nedostatek kvalitních učitelů. To mimo jiné potvrzuje výzkumné nálezy kolegy P. Najvara, který v souvislosti s ranou výukou cizích jazyků upozorňuje, že aktivní znalost cizího jazyka neovlivňuje pouze věk, kdy se začnu daný jazyk učit, ale zejména kvalita výuky, která je determinována například učitelem.

7) Čte se v Číně v tramvajích jako u nás?

S tramvají jsem se v Číně mimo Hong Kong nesetkal. Pokud otázku vztáhneme obecně k dopravním prostředkům, není čtení aktivitou, kterou by Číňané masivně provozovali. Jednak jsou prostředky městské hromadné dopravy velmi přeplněné, což čtení znemožňuje, a jednak Číňané objevili kouzlo mobilní telekomunikace, která je zaměstnává na tolik, že na čtení již nezbyvá čas.

8) Pozoroval jste děti na ulici? Jak se chovají, případně jak si hrají?

Čína je země s největším počtem obyvatel, žije zde asi jedna pětina populace světa. Roční přírůstek obyvatel je srovnatelný s počtem obyvatel Česka a Slovenska dohromady. Z tohoto

důvodu panuje v Číně velmi přísná regulace porodnosti. Čínská vláda udává, že politika jednoho dítěte pomohla od konce 70. let 20. stol. zabránit 400 milionům porodů, což zhruba odpovídá součtu populace Spojených států a Mexika, a přispěla tak k rychlému hospodářskému růstu země. Mít dvě děti je v Číně povoleno pouze rodinám na venkově. V posledních letech také čínské úřady povolily mít dvě děti manželům, kteří jsou oba jedináčci, aby se měl o rodiče a prarodiče kdo v důchodu starat. O herních zvyklostech dětí tedy nemohu příliš vypovědět, jelikož děti, se kterými jsem se setkal, se pohybovaly výhradně ve společnosti rodičů. Není se čemu divit, když jsou tak vzácné.

9) Co Vás v Číně příjemně nebo naopak nepříjemně překvapilo?

Pokud bych měl být upřímný, příjemně mne překvapila hospodářská vyspělost Číny. Říká se, že v Pekingu je každý den dostavěno pět mrakodrapů. Platí zde nepsané pravidlo, že s každým desetiletím se staví domy o deset pater vyšší. Negativně na mne působily především důsledky této „betonizace“. Například znečištění ovzduší, ničení životního prostředí a neúcta tradičním hodnotám a způsobu života Číňanů.

10) Na Světové výstavě jsme měli úspěch. Má běžný Číňan představu, kde se nachází ČR, Praha?

Nedomnívám se, že jsme na Světové výstavě měli úspěch, o kterém by stálo za to hovořit. Dle mého názoru byl český pavilon bez jakéhokoliv nápadu, zejména ve srovnání s výstavními pavilony ostatních zemí, které byly nápaditější a také navštěvovanější. Povědomí o Česku je v Číně poměrně vysoké, nicméně nedokážu říci, co za tím stojí.

11) Máte ještě nějaký postřeh, o který byste se chtěl s námi podělit?

Čína je země plná kontrastů, které stojí za to vidět, neboť nutí člověka k zamyšlení. Setkáte se zde například se situací, kdy z kavárny Starbucks pozorujete, jak žena pere v ledově studené řece prádlo, na které sype prací prášek Persil a opodál na ni čeká její muž s cigaretou v puse, umývající ve stejné řece automobil vyšší střední třídy.

Rozhovor vedl J. Maňák

**Wiegand, P. (2006).
Learning and teaching with maps.
London: Routledge.**

Kateřina Mrázková

Kniha britského profesora Patricka Wieganda *Learning and Teaching with Maps* je určena všem, kteří mají zájem pracovat s mapou a správně mapám rozumět. Jak název napovídá, kniha je svým zaměřením vhodná zejména pro učitele geografie na všech stupních a typech škol. Některé z uváděných poznatků mohou být přínosné také pro odborníky zabývající se geografickým a zejména kartografickým vzděláváním. V první části nazvané *Understanding*

Maps nás autor v sedmi kapitolách seznamuje s různými druhy map a kartografických znázornění Země. Druhá část knihy *Better Teaching with Maps* je zaměřena na praktické využití map ve školní výuce.

V první kapitole *Introduction* nám autor představuje důvody, které ho vedly k napsání této knihy a její strukturu. Úvodní kapitolou první části je až druhá kapitola, která představuje dvě hlavní vědecké disciplíny, zabývající se mapami – kartografií a geografické informační systémy – GIS. Autor ukazuje pokroky v mapové tvorbě, ke kterým došlo v průběhu posledních dvou století. Poukazuje na fakt, že přestože se výrazně změnila technologie, principy mapování zůstaly stejné. V závěru kapitoly vysvětluje co je mapa, z čeho se skládá a co mapu tvoří.

V úvodu třetí kapitoly autor představuje čtyři teorie pohledu na otázku „Jak jsou děti schopné porozumět mapám?\": schopnost porozumět mapám je vrozená; schopnost porozumět a pracovat s mapou se rozvíjí v průběhu kognitivního vývoje dítěte; schopnost porozumět mapě je v podstatě sociální proces, jímž se děti učí porozumět mapám jakožto kulturním výtvorům; schopnost porozumět mapám se lépe rozvíjí v souvislosti s počítačovou technologií a vědou. Každá z těchto teorií je následně podrobněji charakterizována na základě různých psychologických teorií (např. Piagetovou vývojovou psychologií nebo sociálně – historickou teorií Vygotského). Velice přínosné je také představení výsledků různých výzkumů, zabývajících se aplikací těchto teoretických přístupů do praxe.

Čtvrtá kapitola *Models, aerial photographs and large scale plans* se zabývá dětským vnímáním modelů, leteckých snímků a map velkých měřítek. Autor zde mimo jiné uvádí výsledky různých experimentů a výzkumů zaměřených na dětské chápání, že model, letecký snímek nebo mapa velkého měřítka (tedy plán) mohou reprezentovat místo, ve kterém žijí. Zajímavé jsou také některé konkrétní příklady, jak u dětí zkoumat vnímání map. Součástí kapitoly jsou dále výzkumy zabývající se vnímáním některých komponent mapy, jako je měřítko nebo koordinační systém (zeměpisné souřadnice).

Pátá kapitola *Using maps to find the way* je věnována využití mapy jako nástroje k hledání trasy. Autor poukazuje na paradox, že přestože k tomuto účelu jsou mapy využívány nejčastěji, ve škole se této dovednosti práce s mapou nevěnuje mnoho prostoru. V rámci kapitoly je nastíněno několik možností jaké mapy jak využívat, jakých chyb se děti nejčastěji dopouštějí a jak souvisí jejich schopnost využít mapu k hledání cesty s věkem. Tuto kapitolu by bylo možné dále rozšířit o praktické návrhy, které by mohli učitelé využít v praxi.

V šesté kapitole *Children's neighbourhood maps* se autor věnuje tvorbě map u dětí různého věku. Nejprve je představeno několik pohledů na problematiku tvorby map u dětí různého věku, respektive na vývoj této dovednosti. Autor se zaměřuje především na tvorbu map okolí domova. Přínosné jsou zejména závěry různých výzkumů, ukazující nejčastější chyby a nedostatky, kterých se děti při tvorbě mapy dopouštějí.

Sedmá kapitola *Understanding topographic and thematic maps* je zaměřena na porozumění topografickým a tematickým mapám. Je rozdělena do několika podkapitol, z nichž každá se věnuje určité části mapy a potížím s jejich porozuměním. Velmi přínosná je podkapitola zaměřená na zobrazování reliéfu, kde je představena praktická ukázka, jak naučit děti chápat zobrazování trojrozměrného reliéfu na dvourozměrné ploše mapy. V poslední podkapitole autor poukazuje na problémy, které mohou vzniknout při čtení tematických map. Tato podkapitola by mohla být vzhledem k množství tematických map, které se objevují v různých

novinách, časopisech, učebnicích nebo na internetu, rozšířena o další chyby v mapách, které sám autor zkoumal a následně je publikoval v článku nazvaném *Maps and Supermaps*.

Osmá kapitola *World maps, globes, atlases* se věnuje otázce používání map malých měřítek, globů a atlasů ve výuce zeměpisu u dětí různého věku. V první části je představen výzkum zabývající se otázkou, jak děti chápou kulatost Země. Dále se autor zaměřuje na dětské chápání světa. V knize najdeme několik map, které ukazují, jak se s věkem dětí rozšiřuje jejich povědomí o zemích světa a jak děti zakreslují svoje vidění světa – jaké tvary a velikosti mají jednotlivé země nebo světadíly, jak dokáží rozlišit, co je stát a co světadíl a podobně. Pozitivně hodnotím zejména praktické ukázky, např. jak lze využít geografické informační systémy k rozvoji dovednosti aplikovat různá kartografická zobrazení v závislosti na mapovaném území. Dále se autor v této kapitole věnuje školním atlasům a jejich uspořádání. Upozorňuje na některé nedostatky, které se v atlasech objevují a které velmi ovlivňují dětské chápání světa.

Devátou kapitolou *Planning a map and GIScience curriculum* začíná druhá část knihy. Zatímco v první části se autor věnoval především různým pedagogicko – psychologickým studiím a výzkumům, zabývajících se dětským chápáním a porozuměním map, jejich čtením a využitím v praxi, v této části předkládá konkrétní návrhy, co a v jakém věku u dětí rozvíjet. Z toho vyplývá také rozdělení druhé části. Celkově je tato část více orientována na praktické ukázky práce s mapou, které mohou učitelé využít ve výuce.

V první podkapitole *Map Skills* jsou představeny různé definice a rozdělení kartografických dovedností a proces vedoucí k porozumění mapám. Autor vychází z Bloomovy taxonomie výukových (výchovných) cílů. Velmi přínosné je především charakterizování jednotlivých výukových cílů v souvislosti s prací s mapou.

Desátá až dvanáctá kapitola *Practical map activities* charakterizují jednotlivá období dětství (do věku 7 let, ve věku 7–11 let a ve věku 11–14 let), respektive období spojené s povinnou školní docházkou. Autor v úvodu ke každé kapitole stručně shrnuje, co je pro toto období typické z hlediska vývojové psychologie. Dále následuje přehled aktivit, kterým by se mělo v příslušném období věnovat, aby došlo ke komplexnímu osvojení kartografických dovedností.

Poslední kapitola *Making better maps for children* je věnována především učitelům. Autor se v ní zabývá otázkou, jak připravit pro děti co nejlepší mapy. S ohledem na jejich správné uspořádání, rozmístění popisek, generalizaci, práci s legendou a podobně.

Závěrem lze dodat, že kniha *Learning and Teaching with Maps* je přínosná nejen pro učitele geografie, ale také pro studenty vysokých škol a odborníky, kteří se věnují geografickému vzdělávání, příp. tvorbě map. Na 151 stranách autor sjednotil pohled na problematiku výuky a práce s mapou z hlediska pedagogiky a psychologie, prolínající se s poznatky z geografie, respektive kartografie, které doplnil množstvím praktických ukázek. Díky tomu kniha P. Wieganda *Learning and Teaching with Maps* bezesporu stojí za pozornost a stává se přínosnou nejen pro učitele.

Výzkum kurikulární reformy na gymnáziích pokračuje

Tomáš Janík

Právě vychází třetí publikace z výzkumu *Kvalitní škola*, který je v rámci projektu *Kurikulum G* realizován ve spolupráci *Výzkumného ústavu pedagogického v Praze* a *Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity*.

Publikace nese název „Kurikulární reforma na gymnáziích: případové studie tvorby kurikula“. Pod redakcí M. Píšové, K. Kostkové a T. Janíka ji zpracoval šestnáctičlenný kolektiv autorů – převážně oborových didaktiků z fakult připravujících učitele. V publikaci je představena série 10 případových studií zaměřených na tvorbu kurikula. Z oblastí a oborů gymnaziálního vzdělávání jsou pokryty: český jazyk a literatura, cizí (anglický) jazyk, matematika, chemie, geografie, tělesná výchova, výtvarná výchova a etická výchova.

Cílem případových studií bylo zjistit, s jakými problémy je spojeno vytváření školních vzdělávacích programů (ŠVP) ve vybraných oborech gymnaziálního vzdělávání. Zkoumalo se rozpracování vzdělávacích cílů a obsahů, pozornost byla věnována také tomu, čím je vytváření a realizace ŠVP v praxi ovlivňováno. Případové studie ilustrují, jak se specifika jednotlivých oborů odrážejí v tvorbě ŠVP. Zároveň umožňují formulovat obecněji platné závěry, a to v přesahu nad jednotlivými obory.

Výsledky výzkumu mohou využít tvůrci vzdělávací politiky i tvůrci kurikula. Na základě výzkumu lze odvozovat podněty pro revize rámcových vzdělávacích programů. Výsledky např. poukazují na potřebu dalšího rozpracování RVP G v oblasti oborových cílů a jejich propojení s klíčovými kompetencemi, na potřebu konkretizace některých očekávaných výstupů apod. Případové studie naznačují, že míra soudržnosti mezi výběrem, strukturací učiva, očekávanými výstupy a klíčovými kompetencemi se v různých oborech odlišuje. Vypracování soudržného školního kurikula (ŠVP) pak může narážet na problémy, neboť v RVP G nemá vždy dostatečně zřetelná východiska.

Na druhou stranu se ukazuje, že mnozí učitelé se úspěšně propracovávají do role tvůrců školního kurikula a v prostoru, který jim RVP G nabízí, se dokáží profesionálně a tvořivě pohybovat. Vydaná publikace pro ně může být přínosem, neboť přináší ucelený pohled na tvorbu a realizaci ŠVP – vedle inspirativní zkušenosti může nabídnout též určitý rámec pro reflexi vlastní zkušenosti.

Publikace je dostupná také v elektronické podobě na webových stránkách IVŠV.

Bulletin IVŠV 4/2011

Monitorování realizace kurikulární reformy v základních školách ve 4. roce výuky podle školních vzdělávacích programů

Jitka Jarníková, Jan Tupý

1 Úvod

V loňském bulletinu Institutu výzkumu školního vzdělávání PdF MU (IVŠV) jsme uveřejnili některé dílčí výsledky z monitorování kurikulární reformy na základních školách (Jarníková & Tupý, 2010). V tomto příspěvku navazujeme dalším zjištěním, které mapovalo problematiku tří vzdělávacích oborů RVP ZV, respektive tří odpovídajících vyučovacích předmětů na úrovni školních vzdělávacích programů (Český jazyk, Matematika a Informační a komunikační technologie) a to u učitelů 1. i 2. stupně základní školy. Zároveň jsme oslovili ředitele základních škol především s dotazy na hospitační činnost a využívání testů ve školách. Celkem bylo v roce 2011 zasláno a hodnoceno 7 dotazníků – 1 pro ředitele, 3 pro učitele daných vyučovacích předmětů na 1. stupni a 3 pro učitele na 2. stupni. Šetření probíhalo pod hlavičkou Výzkumného ústavu pedagogického v Praze (VÚP) v roce 2011².

2 Metodika dotazníkového šetření

Pro získávání dat v roce 2011 byla zvolena metoda dotazníkového šetření ve formě on-line dotazníků na webových stránkách VÚP. Dotazování byli ředitelé, případně učitelé z 300 náhodně vybraných základních škol s 1. a 2. stupněm.

Pro sestavení dotazníkových položek bylo využito zkušeností z dosavadních dotazníkových šetření a rozhovory s řediteli partnerských či jiných spolupracujících škol. Zástupci těchto škol také plnili funkci účastnického posuzování vhodnosti sestaveného dotazníku. V dotaznících byla využita kombinace uzavřených otázek (s možností výběru z konkrétních položek nebo s odpověďmi na škále) a otevřených otázek, které respondentům poskytly příležitost volně se vyjádřit k samostatným tématům nebo upřesnit odpovědi na předchozí uzavřené otázky. Při zpracování otevřených otázek (kategorizaci odpovědí) spolupracovali zástupci IVŠV.

Dotazník pro ředitele obsahoval 19 otázek, které byly v on-line prostředí rozčleněny na 101 dílčích podotázek, které postihly všechny varianty odpovědí ke všem položkám dotazníku. Dotazníky pro učitele obsahovaly 11 otázek členěných v on-line prostředí na 35 dílčích podotázek. Předem byla ověřena náročnost dotazníků, aby představovaly pro respondenty minimální administrativní zátěž.

V první části analýzy byla data pracovním týmem roztříděna a byly zpracovány základní komentáře vycházející ze zjištěných statistických údajů. V další fázi byla hledána propojenost mezi odpověďmi. Současně se prováděla kategorizace odpovědí na otevřené otázky podle rozdílů v relativních četnostech výskytu daných komentářů a formulovaly se interpretace zjištěných dat.

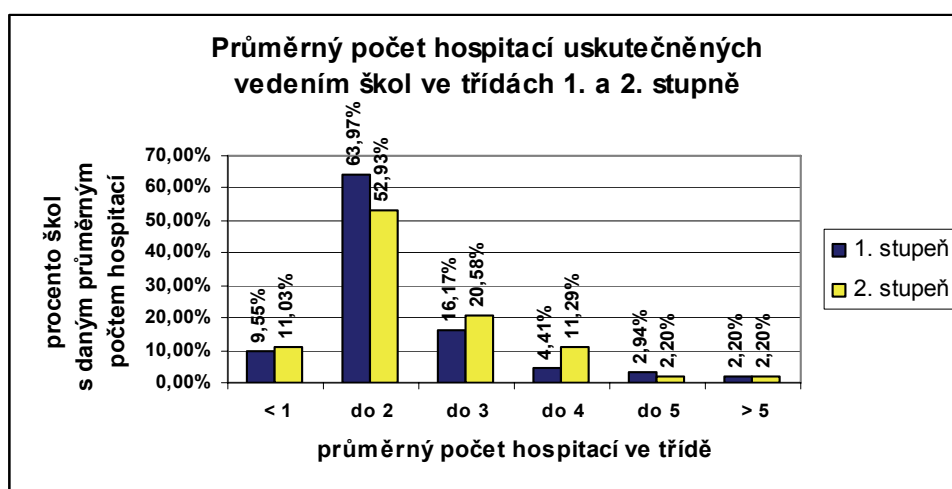
² Od července 2011 se Výzkumný ústav pedagogický stal součástí nově vzniklého Národního ústavu pro vzdělávání.

3 Hlavní zjištění

Na dotazník pro ředitele odpovědělo 136 respondentů (návratnost – 45,5 %).

3.1 Počty hospitací na 1. a 2. stupni a kým byly realizovány

Výsledky ukázaly, že vedení škol provedlo ve školním roce 2010/2011 v 90 % škol na 1. i 2. stupni v průměru více než jednu hospitaci v každé třídě. Na 25,71 % škol na 1. stupni a na 36,27 % škol 2. stupně provedlo vedení škol více než dvě hospitace v každé třídě (viz obrázek 1). Ukazuje se, že hospitační činnost je základním prostředkem sledování a hodnocení kvality výuky a činnosti učitelů. Mírně nižší počet hospitací uskutečněných v průměru na jed-nu třídu na 1. stupni je zřejmě dán celkově vyšším počtem tříd na 1. stupni. Může to být dáno i vyšším počtem různých předmětů na 2. stupni a potřebou je všechny sledovat.



Obrázek 1. Průměrný počet hospitací uskutečněných vedením škol ve třídách 1. a 2. stupně.

Vzájemné hospitace učitelů vykázalo sice 80,15 % škol mezi učiteli 1. stupně a 75,74 % škol mezi učiteli 2. stupně. Velké procento škol (cca 55 % škol na 1. stupni a téměř 60 % škol na 2. stupni) však vykázalo minimální počet těchto vzájemných hospitací (1–7 hospitací na daném stupni za školní rok).

Z výsledků se dá usuzovat, že vzájemné hospitace učitelů na 1. i 2. stupni základních škol nejsou ještě běžnou činností využívanou k vzájemné výměně zkušeností učitelů. Prakticky pětina škol na 1. stupni a čtvrtina škol na 2. stupni byly bez vzájemných hospitací učitelů a dalších 55–60 % škol s minimálním počtem vzájemných hospitací učitelů. To nelze považovat za dobrou situaci, zvláště když jsou hospitace jedním z nejvhodnějších nástrojů hodnocení a zlepšování kvality výuky.

Pokud hospitace (sledování ve výuce) prováděly jiné osoby, pak to nejčastěji byli studenti pedagogických fakult (47,79 % škol 1. stupně; 33,08 % škol 2. stupně), ČŠI (19,11 % škol 1. stupně; 15,64 % škol 2. stupně), rodiče (34,55 % škol 1. stupně; 14,70 % škol 2. stupně). Je pozitivní, že téměř polovina škol na 1. stupni a třetina škol na 2. stupni umožňuje hospitace studentům pedagogických fakult. Naopak se jeví jako negativní zjištění, že jen 14 % škol na 2. stupni (o 20 % méně než na 1. stupni) umožňuje přítomnost rodičů žáků ve výuce.

3.2 Záznamy z hospitací

Naprostá většina škol 128 (94,12 %) odpověděla, že zaznamenává průběh hospitací do předem připravených (předem strukturovaných) záznamových archů. Žádná ze sledovaných škol také nezjišťuje při hospitacích pouze kvantitativní ukazatele, ale zaměřuje se i na kvalitu výuky. Kvalitativní ukazatele respondenti spojovali se sledováním práce pedagoga, s jeho zdokonalováním a zvyšováním učitelských kompetencí na základě zpětné vazby. Dalším ukazatelem kvality byla úroveň interakce, komunikace mezi učitelem a žákem aj. Výsledek zřejmě odpovídá potřebě objektivně hodnotit činnost učitelů a poskytovat jim zpětnou vazbu ke zvýšení kvality výuky.

3.3 Na co se zaměřovala pozornost při hospitacích

Tabulka 1 sumarizuje výsledky týkající se míry zaměření pozornosti ředitelů při hospitační činnosti na sledovaná témata³.

Tabulka 1

Na co se zaměřovala pozornost při hospitacích

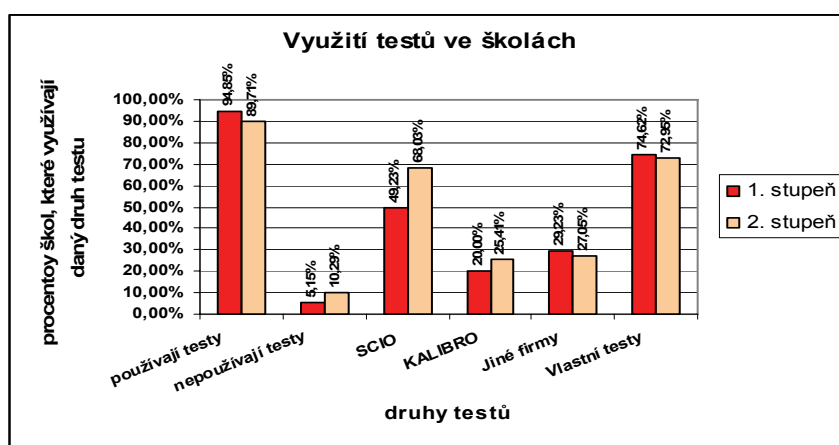
Sledované téma	Relativní četnost				
	stupeň	nejméně	málo	středně	hodně
vyučovací metody					
1. stupeň	0,00 %	1,47 %	38,97 %	56,62 %	2,94 %
2. stupeň	0,00 %	1,47 %	38,97 %	58,09 %	1,47 %
vzdělávací obsah					
1. stupeň	0,00 %	2,21 %	37,5 %	60,29 %	0,00 %
2. stupeň	0,00 %	2,94 %	37,5 %	58,09 %	1,47 %
klíčové kompetence					
1. stupeň	1,47 %	11,03 %	50,00 %	32,35 %	5,15 %
2. stupeň	0,00 %	9,56 %	51,47 %	35,29 %	3,68 %
průřezová témata					
1. stupeň	1,47 %	26,47 %	53,68 %	18,38 %	0,00 %
2. stupeň	1,47 %	25,00 %	53,68 %	19,12 %	0,74 %
práce s integrovanými žáky					
1. stupeň	1,47 %	8,09 %	41,91 %	47,06 %	1,47 %
2. stupeň	2,21 %	14,71 %	40,44 %	42,65 %	0,00 %
práce s mimořádně nadanými žáky					
1. stupeň	8,09 %	32,35 %	42,65 %	16,91 %	0,00 %
2. stupeň	11,03 %	30,88 %	42,65 %	15,44 %	0,00 %
motivace žáků					
1. stupeň	0,00 %	0,00 %	22,06 %	72,79 %	5,15 %
2. stupeň	0,00 %	1,47 %	27,21 %	69,12 %	2,21 %
aktivizace žáků					
1. stupeň	0,00 %	1,47 %	25,00 %	70,59 %	2,94 %
2. stupeň	0,00 %	0,74 %	30,88 %	67,65 %	0,74 %
organizace výuky					
1. stupeň	0,00 %	2,94 %	34,56 %	59,56 %	2,94 %
2. stupeň	0,00 %	2,21 %	39,71 %	55,88 %	2,21 %
komunikace se žáky					
1. stupeň	0,00 %	0,74 %	21,32 %	72,06 %	5,88 %
2. stupeň	0,00 %	0,74 %	22,06 %	72,79 %	4,41 %

³ Tmavě šedou jsou podbarveny nejvyšší hodnoty sledovaného tématu na daném stupni, světle šedou je zvýrazněna druhá nejvyšší hodnota. Tučně orámovány jsou absolutně nejvyšší hodnoty na 1. a 2. stupni.

Z výsledků vyplývá, že se ředitelé v rámci hospitační činnosti na 1. stupni nejvíce zaměřovali na motivaci žáků, na komunikaci se žáky a na aktivizaci žáků ve výuce. Nejméně pozornosti naopak věnovali při hospitacích práci s mimořádně nadanými žáky a průřezovým tématům. Na 2. stupni se ředitelé v rámci hospitační činnosti nejvíce zaměřovali na komunikaci se žáky, motivaci žáků a na aktivizaci žáků ve výuce. Nejméně pozornosti věnovali podobně jako na 1. stupni práci s mimořádně nadanými žáky a průřezovým tématům. Pozitivním zjištěním je, že se všechny školy při hospitacích zaměřují také na kvalitativní ukazatele a výsledky z hospitací využívají především pro zpětnou vazbu ředitele v práci s učiteli a pro ovlivnění kvality výuky.

3.4 Využití testů ve výuce

Z výsledků (viz obrázek 2) vyplývá, že téměř 95 % škol na 1. stupni a kolem 88 % škol na 2. stupni používá pro hodnocení žáků i výsledky testů. Jen minimum škol (cca 5 % na 1. stupni a 10 % na 2. stupni) zřejmě nepoužívá testy vůbec. Nejčastěji jsou používány vlastní testy cca na 75 % 1. stupně a 73 % 2. stupně. Z profesionálních testů je nejčastěji používán test SCIO, především pro obsahové zaměření, srovnávání škol a žáků, návaznost na přijímací pohovory na SŠ atd. Školy by uvítaly větší možnost výběru profesionálních testů s malou finanční náročností. Je pozitivní, že naprostá většina škol využívá testy k hodnocení žáků. Otázka je jakou úroveň mají testy, které si připravují školy samy. Bylo by vhodné nabízet státem ověřené testy pro volné využití školami.



Obrázek 2. Využití testů ve školách.

Z odpovědí učitelů vyplývá, že výsledků testů využívají na 1. stupni především ke sledování pokroku žáků (nejvíce v M – 81 %), na 2. stupni pak především k hodnocení výsledků žáků (nejvíce v ČJ – 80 %), poměrně často jsou výsledky testů využívány k motivaci žáků a v M a ČJ i k informování rodičů o výsledcích práce. Nejméně často se testy používají v ICT. Je zřejmé, že jsou testy jedním z nejrychlejších (a zřejmě i neobjektivnějších) způsobů zjišťování výsledků žáků. Pozitivně lze vnímat skutečnost, že jsou výsledky testů využívány především ke sledování pokroku žáků.

Tabulka 2

Práce s výsledky testů

Práce s výsledky testů		a) pro motivaci žáků k aktivnějšímu přístupu k učení	b) k úpravě plánů výuky	c) ke změnám v metodách výuky	d) k zaměření na některý konkrétní obsah výuky	e) ke sledování žákova pokroku	f) k hodnocení výsledků žáků	g) k informování rodičů o výsledcích práce žáků	h) testy nepoužíváme	i) k jiným účelům (uveďte k jakým)
ČJ	1. stupeň	62,28 %	18,42 %	31,58 %	51,75 %	72,81 %	66,67 %	54,39 %	5,26 %	0,00 %
	2. stupeň	68,22 %	18,69 %	38,32 %	54,21 %	76,64 %	80,37 %	50,47 %	1,87 %	4,67 %
M	1. stupeň	60,92 %	17,24 %	26,44 %	54,02 %	80,46 %	79,31 %	63,22 %	4,60 %	1,15 %
	2. stupeň	61,61 %	17,86 %	33,93 %	59,82 %	64,29 %	75,89 %	53,57 %	7,14 %	2,68 %
ICT	1. stupeň	47,73 %	9,09 %	13,64 %	50,00 %	61,36 %	59,09 %	27,27 %	29,55 %	0,00 %
	2. stupeň	53,49 %	23,26 %	27,91 %	33,72 %	66,28 %	65,12 %	26,40 %	13,50 %	1,16 %

Pozn: Nejtmavším odstínem šedé jsou zvýrazněny nejvyšší hodnoty na 1. i 2. stupni, středně šedou 2. nejvyšší a světle šedou třetí nejvyšší hodnoty v pořadí.

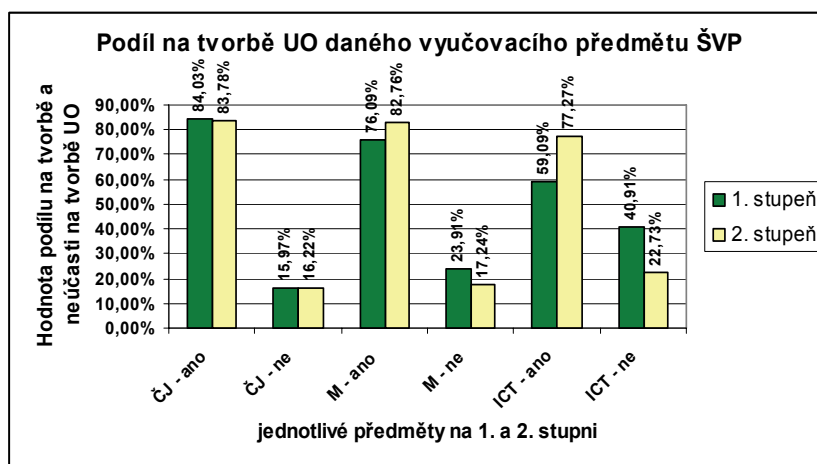
Dotazník pro učitele českého jazyka (ČJ) na 1. stupni vyplnilo 119 respondentů (39,7 %), na 2. stupni 111 respondentů (37,0 %). Dotazník pro učitele matematiky (M) na 1. stupni vyplnilo 92 respondentů (33,0 %) a na 2. stupni 116 respondentů (38,7 %). Dotazník pro učitele informační a komunikační technologie (ICT) vyplnilo na 1. stupni 44 respondentů (14,7 %) a na 2. stupni 88 respondentů (29,3 %)⁴.

3.5 Podíl na tvorbě učebních osnov

Na tvorbě učebních osnov ČJ, M (na obou stupních) a ICT (na 2. stupni) se podílelo 76–84 % respondentů (učitelů) – viz obrázek 3. Převážná většina učitelů sledovaných předmětů se podílela na tvorbě učebních osnov předmětu, který vyučují. To že se přibližně pětina současných učitelů nepodílela na tvorbě učebních osnov, lze přičítat příchodu nových učitelů, přechodu učitelů na jinou školu i skutečnosti, že se zřejmě na některých školách na tvorbě učebních osnov nepodíleli všichni učitelé.

Výjimku tvořila příprava učebních osnov ICT na 1. stupni, kde vykázalo účast na jejich tvorbě jen 59 % učitelů. Tuto situaci lze vysvětlovat skutečností, že na řadě škol zřejmě tvořili učební osnovy ICT pro 1. stupeň učitelé 2. stupně a také pravděpodobně docházelo k častější výměně vyučujících tohoto předmětu.

⁴ Výběr vyučovacích předmětů vyplynul z loňského šetření, kdy se ukázalo, že nejčastěji upravované učební osnovy jsou v ČJ a M nejméně v ICT. Vliv měla i skutečnost, že tyto vyučovací předměty patří spolu s cizím jazykem k nejpreferovanějším ze strany MŠMT.



Obrázek 3. Podíl na tvorbě učebních osnov daného vyučovacího předmětu ŠVP.

3.6 Přednosti a nedostatky učebních osnov

Nejčastěji byly u učebních osnov všech sledovaných vyučovacích předmětů (na obou stupních) zmiňovány formou výroků následující přednosti: integrace vzdělávacího obsahu, zavedení průřezových témat, navýšení časové dotace, možnost organizace učiva podle potřeb žáků, podpora moderních způsobů práce, posílení pedagogické svobody atd. Ukazuje se, že jako přednosti učitelé označují ty aspekty učebních osnov, které podporují jejich větší pedagogickou svobodu a tvořivost při výuce. Jako nejčastější nedostatek učebních osnov učitelé uváděli: přílišnou různorodost obsahu a možné problémy při přestupu žáků na jinou školu a obsáhlost učebních osnov. Je zajímavé, že učitelé kritizují předdimenzovanost učebních osnov a jejich náročnost, tedy skutečnosti, které mohli při tvorbě učebních osnov výběrem učiva výrazně ovlivnit. Je také možné, že někteří učitelé zaměřovali ve svých odpovědích ŠVP za RVP ZV.

3.7 Změny ve vymezení učebních osnov daných vyučovacími předměty

V následujících otázkách se respondenti vyjadřovali k tomu, zda by měnili po čtyřech letech výuky podle ŠVP jednotlivé části učebních osnov.

Tabulka 3

Obsahové vymezení

Tab. 3 ⁵		1. stupeň			2. stupeň		
změnili byste		<i>zcela</i>	<i>částečně</i>	<i>vůbec</i>	<i>zcela</i>	<i>částečně</i>	<i>vůbec</i>
obsahové vymezení	ČJ	2,52 %	30,25 %	67,23 %	0,90 %	42,24 %	55,86 %
	M	3,26 %	27,17 %	69,57 %	0,00 %	41,38 %	58,62 %
	ICT	0,00 %	18,18 %	81,82 %	1,14 %	28,41 %	70,45 %

⁵ Podbarveny jsou vždy nejvyšší hodnoty u jednotlivých kategorií na 1. a 2. stupni. Platí i pro tabulky 4–10.

Obsahové vymezení vyučovacího předmětu by v učebních osnovách ČJ a M měnilo cca 30 % respondentů na 1. stupni a 43 % respondentů na 2. stupni. Podstatně méně by obsahové vymezení měnili učitelé ICT (20 %, resp. 30 %). Potřebu změn dokládají učitelé výroky, které požadují jinou organizaci obsahu, redukci učiva nebo přesun učiva. Ukazuje se, že po čtyřech letech výuky podle ŠVP má více než třetina učitelů 1. i 2. stupně potřebu měnit obsahové vymezení vyučovacího předmětu v učebních osnovách. Nižší potřeba změn v ICT je zřejmě dána tím, že v době šetření ještě neproběhla výuka v 5. ročnících, kam je daný vyučovací předmět zařazován nejčastěji. Odpovědi respondentů na tuto otázku přibližně odpovídají i vyjádření respondentů týkajících se změn výstupů a učiva v daných vyučovacích předmětech (viz níže).

Tabulka 4

Časové vymezení

Tab. 4		1. stupeň			2. stupeň		
změnili byste		zcela	částečně	vůbec	zcela	částečně	vůbec
časové vymezení	ČJ	0,84 %	28,57 %	70,59 %	1,80 %	48,65 %	49,55 %
	M	1,09 %	15,22 %	83,70 %	5,17 %	48,28 %	46,55 %
	ICT	0,00 %	20,45 %	79,55 %	3,41 %	31,82 %	64,77 %

Časové vymezení vyučovacího předmětu by měnilo výrazně více učitelů na 2. stupni (v ČJ a M více než 50 %, v ICT 33 %) než na 1. stupni (v ČJ 30 %, v M 16 %, v ICT 20 %). Důvody ke změně respondenti dokládají především výroky týkajícími se navýšení časové dotace pro daný předmět. Výpovědi respondentů ukazují, že učitelé přemýšlejí o nejvhodnější realizaci daných vyučovacích předmětů a hledají jejich optimální podobu. Šetření podrobně nezkoumalo, zda požadované navýšení časové dotace jednotlivých vyučovacích předmětů vyplývá z časově náročnějších metod výuky, předimenzovaného obsahu učebních osnov nebo zda je problémem obtížná dohoda o podobě učebního plánu.

Tabulka 5

Organizační vymezení

Tab. 5		1. stupeň			2. stupeň		
změnili byste		zcela	částečně	vůbec	zcela	částečně	vůbec
organizační vymezení	ČJ	0,84 %	8,40 %	90,76 %	0,90 %	18,02 %	81,08 %
	M	0,00 %	6,52 %	93,48 %	0,86 %	19,83 %	79,31 %
	ICT	0,00 %	9,09 %	90,91 %	2,27 %	12,50 %	85,23 %

Organizační vymezení vyučovacího předmětu by na 1. stupni měnilo necelých 10 % respondentů, na 2. stupni přibližně 20 % v ČJ a M a 15 % v ICT. Potřebu změny týkající se členění žáků a jiné organizace času respondenti dokládají výroky souvisejícími opět s navýšením časové dotace, individuálním přístupem k žákům, především nadaným, využitím organizačně náročnějších metod výuky atd. Ukazuje se, že učitelé jednotlivých vyučovacích předmětů mají malou potřebu měnit organizační vymezení v učebních osnovách. Důvodem je zřejmě již zažitý způsob výuky podle ŠVP, případně ne zcela vhodné podmínky pro výrazné změny v její organizaci.

Tabulka 6

Výchovné a vzdělávací strategie

Tab. 6		1. stupeň			2. stupeň		
změnili byste		zcela	částečně	vůbec	zcela	částečně	vůbec
výchovné a vzdělávací strategie	ČJ	1,68 %	12,61 %	85,81 %	0,90 %	15,32 %	83,78 %
	M	0,00 %	9,78 %	90,22 %	0,86 %	12,07 %	87,07 %
	ICT	2,27 %	2,27 %	95,45 %	1,14 %	10,23 %	88,64 %

Výchovné a vzdělávací strategie by v učebních osnovách nejčastěji měnili učitelé ČJ na 1. i 2. stupni (14,5 %, resp. 16,5 %). Učitelé M by měnili strategie v 10 % na 1. stupni a 13 % na 2. stupni a učitelé ICT ve 4,5 % na 1. stupni a 11,5 % na 2. stupni. Důvody ke změně souvisejí s lepší využitelností poznatků a dovedností v praktickém životě a rozvojem vztahů mezi lidmi. Z výsledků lze odvodit, že učitelé chtějí měnit výchovné a vzdělávací strategie minimálně. Důvodem může být spokojenost s vymezenými strategiemi, ale na druhé straně to může vycházet z náročné práce, kterou učitelé tvorbě strategií věnovali (nechtějí je hned měnit), případně se strategiemi zatím v praxi moc nepracují. Bylo by třeba příčiny dále zkoumat.

Tabulka 7

Výstupy ŠVP

Tab. 7		1. stupeň			2. stupeň		
změnili byste		zcela	částečně	vůbec	zcela	částečně	vůbec
výstupy ŠVP	ČJ	3,36 %	21,85 %	74,79 %	2,70 %	27,03 %	70,27 %
	M	1,09 %	19,57 %	79,35 %	0,00 %	24,14 %	75,86 %
	ICT	2,27 %	11,36 %	86,36 %	2,27 %	12,50 %	85,23 %

Výstupy ŠVP by v učebních osnovách ČJ na 1. i 2. stupni měnilo 25 %, resp. 30 % učitelů a v M 20 %, resp. 24 % učitelů. Menší počet učitelů by měnil výstupy v učebních osnovách ICT, přibližně 14 % na obou stupních. Jako důvody ke změně respondenti nejčastěji uvedli výroky týkající se konkretizace a zjednodušení výstupů a redukce jejich množství. Z výsledků je patrné, že se učitelé nad konkrétním vzdělávacím obsahem učebních osnov zamýšlejí více a čtvrtina až třetina z nich by (podobně jako u učiva – viz níže) provedla úpravy výstupů ŠVP v daném vyučovacím předmětu. Pozitivní je, že chtějí upravovat konkrétní podobu výstupů (formulace, redukce, obsahové zjednodušení). Na druhé straně se zdá, že učitelé kritizují spíše očekávané výstupy RVP ZV, než výstupy ŠVP. Důvodem může být skutečnost, že přebírali do ŠVP formulace RVP ZV. Dalším důvodem pro potřebu měnit výstupy ŠVP je, že někteří stávající učitelé ŠVP sami netvořili a formulace výstupů jim proto nevyhovují.

Tabulka 8

Učivo

Tab. 8		1. stupeň			2. stupeň		
změnili byste		zcela	částečně	vůbec	zcela	částečně	vůbec
učivo	ČJ	2,52 %	33,61 %	63,87 %	0,00 %	42,34 %	57,66 %
	M	0,00 %	27,17 %	72,83 %	0,00 %	37,93 %	62,07 %
	ICT	2,27 %	22,73 %	75,00 %	1,14 %	25,00 %	73,86 %

Učivo v učebních osnovách ŠVP by nejčastěji měnili učitelé ČJ – 36 % na 1. stupni a 42 % na 2. stupni. Učitelé M by měnili učivo z 27 % na 1. stupni a 38 % na 2. stupni a učitelé ICT z 25 % na 1. stupni a 26 % na 2. stupni. Jako důvody ke změně respondenti nejčastěji uvádějí výroky týkající se změny struktury učiva, jiné organizace učiva a snížení jeho obtížnosti. Z výsledků je patrné, že přibližně třetina učitelů by přistoupila ke změně učiva v učebních osnovách svého předmětu na 1. i 2. stupni. Ukazuje to na skutečnost, že učitelé s učebními osnovami pracují a zamýšlejí se nad jejich zlepšením a provázání učiva s praktickým životem.

Tabulka 9

Začlenění průřezových témat

Tab. 9		1. stupeň			2. stupeň		
změnili byste		zcela	částečně	vůbec	zcela	částečně	vůbec
začlenění průřezových témat	ČJ	6,72 %	7,56 %	85,71 %	7,27 %	10,91 %	81,82 %
	M	8,69 %	7,61 %	83,70 %	5,17 %	9,48 %	85,34 %
	ICT	2,70 %	0,00 %	97,30 %	0,00 %	5,68 %	94,32 %

Začlenění průřezových témat v učebních osnovách ČJ by měnilo 14 % učitelů na 1. stupni a 18 % učitelů na 2. stupni, v M 16 % učitelů na 1. stupni a 15 % na 2. stupni. Výrazně méně učitelů by měnilo začlenění průřezových témat v učebních osnovách ICT (3 %, resp. 6 %). Důvody ke změně respondenti dokládají především výroky, které se týkají celkového smyslu průřezových témat a jejich formálního zařazení ve výuce. Z výsledků vyplývá, že učitelé jednotlivých vyučovacích předmětů nepožadují změny v začlenění průřezových témat. Může to být tím, že průřezové témata v nějaké podobě byla vždy součástí výuky a učitelům práce s nimi nedělá problémy. Pokud chtějí změny, tak směřují spíše ke snížení formálnosti jejich začlenění, případně povinnosti je vykazovat.

Tabulka 10

Poznámky, vztahy, vazby

Tab. 10		1. stupeň			2. stupeň		
změnili byste		zcela	částečně	vůbec	zcela	částečně	vůbec
poznámky, vztahy, vazby	ČJ	0,84 %	6,72 %	92,44 %	1,83 %	3,67 %	94,50 %
	M	2,17 %	6,52 %	91,30 %	2,61 %	7,83 %	89,57 %
	ICT	0,00 %	9,00 %	90,91 %	0,00 %	5,68 %	94,32 %

Začlenění poznámek, vztahů a vazeb v učebních osnovách všech sledovaných vyučovacích předmětů na obou stupních by měnilo 5–10 % učitelů. Pokud se ke změně dané části učebních osnov učitelé vyjadřovali, zmiňovali především potřebu vypustit tuto část z učebních osnov. Z výsledků vyplývá, že část učebních osnov poznámky, vztahy a vazby nechce většina učitelů měnit. Buď to nepovažují za nutné, nebo tuto část zřejmě minimálně využívají.

4 Doporučení ke zjištění

- Podpořit vzájemné hospitace učitelů na školách i mezi školami. Využívat virtuálních a rozvíjejících hospitací uveřejňovaných na Metodickém portálu rvp.cz. Dále rozvíjet hospitace jako prostředek rozvoje kvality výuky.
- Podpořit školy v možnosti pracovat s profesionálními testy, které by mohly být využívány i jako vzor pro vytváření vlastních testů ve školách. Ponechat výběr testů plně v kompetenci škol.
- Podpořit výměnu zkušeností z úprav učebních osnov v ŠVP při vzájemném setkávání učitelů, zkušenosti využívat a zveřejňovat na Metodickém portálu rvp.cz.
- V dalších šetřeních by bylo vhodné konkrétně sledovat, jakou podobu mají plány, které vytvářejí učitelé v návaznosti na ŠVP a jak s nimi pracují, jak je vyhodnocují atd. Metodicky pak podpořit rozvoj dovednosti učitelů plánovat výuku ve vazbě na ŠVP.

5 Další šetření v rámci monitoringu KR

Současně s monitoringem v základních školách probíhalo v roce 2011 také šetření v mateřských školách a první dotazníkové šetření v základních školách speciálních. V rámci projektu Kurikulum G probíhal výzkum na gymnáziích pod vedením doc. Janíka. Podrobné informace o těchto šetřeních a detailně zpracovaná data jsou uveřejněna na webových stránkách NÚV.

Literatura

- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Chráška, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.
- Janík, T., Janko, T., Knecht, P., Kubiátko, M., Najvar, P., Pavlas, T., Slavík, J., Solnička, D., & Vlčková, K. (2010). *Kurikulární reforma na gymnáziích*. Výsledky dotazníkového šetření. Praha: VÚP v Praze.
- Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Pavlas, T., Slavík, J., & Solnička, D. (2010). *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol*. Praha: VÚP v Praze.
- Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Pišová, M., & Slavík, J. (2011). Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. *Pedagogická orientace*, 21(4), 375–415.
- Jarníková, J., & Tupý, J. (2010) Monitorování realizace kurikulární reformy – dotazníkové šetření. In V. Najvarová & P. Knecht (Eds.), *Bulletin Institutu výzkumu školního vzdělávání PdF MU 2010*. (pp. 58–68). Brno: MU.
- Monitorování realizace kurikulární reformy – dotazníkové šetření v základních školách*. (2010). Praha: VÚP. Dostupné z <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/12/monitorovani-realizace-kurikularni-reformy-dotaznikove-setreni-v-ZS.pdf>

MŠMT (Ed.). (2010). *Systém sledování a hodnocení kurikulární reformy*. Praha: Materiál MŠMT čj. 24 104/2009-2 (nepublikováno).

Přehled monitoringu kurikulární reformy ve VÚP (2011). Praha: VÚP v Praze. Interní materiál.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2007). Praha: VÚP.

Silverman, D. (2005). *Ako robíť kvalitatívny výskum*. Bratislava: Ikar.

Švaříček, R., & Šedová, K. (Eds.). (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Srovnávací analýza vzdělávacích oblastí RVP ZV: Cizí jazyk a Další cizí jazyk

Kristýna Taušová

1 Další/Druhý cizí jazyk v kontextu evropské jazykové politiky

Problematika osvojování dalšího/druhého cizího jazyka úzce souvisí s konceptem mnohojazyčnosti, který se zrcadlí v několika zásadních evropských dokumentech (např. ve *Spoledném evropském referenčním rámci pro jazyky* z roku 2001, dále jen SERRJ) a je jedním z významných témat evropské jazykové politiky. Podle *Doporučení Rady ministrů Rady Evropy* z roku 2002 (Beacco & Byram, 2002, s. 7–8), by měla výuka cizích jazyků směřovat k cíli, aby každý občan kromě své mateřštiny ovládal minimálně další dva jazyky, jeden na komunikativní úrovni, tzn., aby jím dokázal hovořit, a druhý na receptivní úrovni, tzn., aby mu rozuměl a dokázal reagovat v jiném cizím jazyce, který umí produktivně používat. Osvojování cizích jazyků tedy nemůže být chápáno pouze jako osvojování gramatických pravidel, ale jako komplexní poznávání kultury, zvyků, tradic a odlišností národa, který daným cizím jazykem hovoří. To znamená, že osvojování dalších cizích jazyků by mělo mimo jiné vést k odstraňování předsudků vůči jednotlivým národům a podporovat myšlenky evropské mobility a integrace.

2 Vymezení základních pojmů

Pod jednotícím pojmem mnohojazyčnost, který je užíván v klíčových dokumentech jazykové politiky Rady Evropy a Evropské komise se navíc skrývají dva přístupy (více viz Beacco & Byram, 2002, s. 8, SERRJ, 2002, s. 4): Jednak je to multilingvismus, který znamená koexistenci více jazyků v jednom státě, nebo znalost více jazyků bez vzájemných vazeb. Významnější je ovšem druhý přístup – plurilingvismus, jež ve své podstatě směřuje k tomu, aby člověk při osvojování dalších jazyků čerpal ze svých předchozích zkušeností a budoval si cizojazyčnou komunikativní kompetenci, tak aby mohlo docházet k prolínání více cizích jazyků, tzn. umět v případě potřeby přecházet z jednoho cizího jazyka do druhého.

Jak v této souvislosti uvádí Neuner et al. (2009, s. 20), k rozvoji plurilingvismu občanů v Evropě dochází velmi pomalu a jeho stav neodpovídá multilingvální situaci v Evropě, tedy tomu, kolika jazyka se v Evropě hovoří. Podíl občanů, hovořících více než jedním cizím jazykem, zatím nesplňuje cíle evropské jazykové politiky (Beacco & Byram, 2002, s. 7–8). Tento problém je patrný zejména ve velkých evropských státech. Na druhou stranu, když se podíváme na výsledky průzkumu Eurobarometr z let 2001 a 2006, můžeme vysledovat

narůstající podíl občanů hovořících více než jedním cizím jazykem. Zatímco v roce 2001 hovořilo více než jedním cizím jazykem 26 % respondentů, v roce 2006 to bylo 28 % respondentů. Z toho vyplývá, že jazyková vybavenost občanů v Evropě se zvyšuje.

Vůdčím cizím jazykem v Evropě i celosvětově je angličtina (Neuner et al., 2009, s. 6). Jak dále autor uvádí, existují pro to různé důvody: Jedná se zejména o vůdčí roli angličtiny, jakožto celosvětově uznávaného dorozumívacího jazyka. Angličtina proniká do všech sfér každodenního života – televize, internet, móda... Ostatní jazyky se tak dostávají do pozice druhého a dalšího cizího jazyka (Neuner et al., 2009, s. 6).

Tento trend se promítá i do českých kurikulárních dokumentů. V našem případě máme na mysli Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) a v něm tematizované vzdělávací oblasti Cizí jazyk a Další cizí jazyk. Ve formulaci výstupní úrovně osvojení jazyka vychází RVP ZV ze SERRJ z roku 2001. SERRJ je evropský dokument, který „*poskytuje obecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikul, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě. Rámec také definuje úroveň ovládnutí jazyka, které umožňují měřit pokrok studentů v každém stádiu učení se jazyku a v průběhu celého života studenta.*“ (SERRJ, 2002, s. 1) Svým pojetím SERRJ „*přispívá k celkovému záměru Rady Evropy, dosáhnout větší jednoty mezi členy a rozvíjet tento cíl, přijetím společného postupu na kulturním poli*“ (SERRJ, 2002, s. 2).

RVP ZV jako kurikulární dokument, vymezující závazný rámec základního vzdělávání (RVP ZV, 2007, s. 9), čerpá při formulaci cílů a obsahů výuky cizích jazyků ze SERRJ, zohledňuje tedy cíle evropské jazykové politiky – mateřština plus dva cizí jazyky (Beacco & Byram, 2002, s. 7–8). Ve vzdělávací oblasti RVP ZV Cizí jazyk dosahuje žák na konci základní školy (ZŠ) výstupní úroveň komunikační kompetence A2 SERRJ, ve vzdělávací oblasti Další cizí jazyk úroveň komunikační kompetence A1 SERRJ. U obou těchto úrovní se stále jedná o užívání základů jazyka.

3 Srovnání úrovní komunikační kompetence A1 a A2 v SERRJ

V následujících tabulkách přinášíme srovnání úrovní komunikační kompetence A1 a A2 SERRJ z různých hledisek. Chápeme je jako východiska pro srovnání vzdělávacích oblastí Cizí jazyk a Další cizí jazyk v RVP ZV. Tabulka 1 představuje globálně pojatou stupnici základních úrovní osvojení jazyka podle SERRJ. Můžeme konstatovat, že zatímco úroveň komunikační kompetence A1 je zaměřena pouze přímo na vlastní osobu a její nejbližší okolí (osobní sféra), dochází u úrovně komunikační kompetence A2 k rozšíření recepce a produkce cizího jazyka směrem k obecně známým skutečnostem – tedy k veřejné sféře.

Tabulka 2 zobrazuje srovnání základních úrovní osvojení řečových dovedností. Můžeme zde vidět, že dovednosti na úrovni A1 jsou elementární a možnosti komunikace jsou omezené. V této fázi osvojení jazyka je velmi důležité žáky vhodně motivovat k další práci, jelikož počáteční rychlá progresse osvojování jazyka může stagnovat a pokud žák nevidí okamžité výsledky, může ztratit motivaci (srov. Vágnerová, 2001).

Tabulka 1

Globálně pojatá stupnice základních úrovní osvojení jazyka podle SERRJ (2002, s. 24)

Globálně pojatá stupnice	
A1	A2
Rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci.	Rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/jí bezprostředně týkají (např. základní informace o něm/ní a jeho/její rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Umí jednoduchým způsobem popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho/jejích nejnaléhavějších potřeb.

Úroveň A2 se u poslechu a čtení s porozuměním člení do dvou podúrovní s patrnou progresí osvojení těchto receptivních dovedností. Co se týká produkce cizího jazyka, spočívá největší rozdíl mezi úrovněmi A1 a A2 v délce projevu, jak písemného tak mluveného. Předpokládá se, že žák na úrovni A2 dokáže hovořit a psát plynuleji, protože ovládá některé spojky a gramatické prostředky, které umožňují kontinuálnější vyjadřování.

Tabulka 3 představuje srovnání základních úrovní osvojení jazykových prostředků. Co se týká srovnání úrovně slovní zásoby podle tab. 3, hlavní rozdíl spočívá v obsahu slovní zásoby. Zatímco u úrovně A1 se slovní zásoba vztahuje k osobní sféře, tj. bezprostřední okolí žáka a jeho všední život, u úrovně A2 je patrné rozšíření slovní zásoby ke sféře veřejné, tj. společenská interakce apod. Gramatika na obou základních úrovních hraje zpočátku vedlejší roli, u počátečního osvojování jazyka jde o to, začít co nejdříve mluvit a gramatická pravidla bývají zpočátku zprostředkovávána mimoděk, např. v běžných frázích apod., které se žáci učí zpaměti. Úroveň osvojení gramatiky na A1 a A2 je sice velmi nízká, ale žákovi přesto umožňuje uskutečnit své záměry (SERRJ, 2002, s. 116).

V rovině výslovnosti, která bývá v hodinách cizího jazyka mnohdy opomíjena, jde o to, aby si žák byl vědom rozdílů mezi mateřštinou a cizím jazykem a také, aby si uvědomoval důležitost osvojení správné výslovnosti. Při nácviu správné výslovnosti je důležité navodit ve třídě uvolněnou atmosféru, protože z vlastní zkušenosti víme, že hlavně na druhém stupni ZŠ mívají žáci zábrany se v tomto ohledu prezentovat. Nabízí se řada herních aktivit, které mohou nenásilnou formou pozitivně ovlivnit osvojování správné výslovnosti. Může se jednat o různé básničky, písničky apod. Osvojení výslovnosti na základní úrovni A1 ještě může vést k nedorozumění s rodilým mluvčím, na úrovni A2 by již žák měl být schopen vyslovovat hlásky správně a v případě potřeby části své promluvy rodilému mluvčímu zopakovat (viz SERRJ, 2002, s. 119).

Tabulka 2

Základní úrovně osvojení řečových dovedností podle SERRJ (2002, s. 60–71)

Řečové dovednosti	
A1	A2
Poslech s porozuměním	
Dokáže sledovat řeč, která je zřetelná, pečlivě vyslovovaná, s dlouhými pomlkami, aby mohl(a) pochopit význam.	Rozumí frázím a výrazům, které se vztahují k nejnáléhavějším potřebám (např. základní osobní a rodinné informace, nakupování, místopis, zaměstnání), pokud jsou vysloveny pomalu a zřetelně. Dokáže porozumět natolik, aby vyhověl(a) konkrétním potřebám, za předpokladu, že jde o jasně formulovanou pomalou řeč.
Čtení s porozuměním	
Rozumí jednoduchým frázím ve velmi krátkých, jednoduchých textech a dokáže vyhledat známá jména, slova a základní fráze a podle potřeby se ve čtení vracet zpět.	Rozumí krátkým, jednoduchým textům obsahujícím nejčastěji užívanou slovní zásobu včetně internacionalismů, které existují v jeho/jejím mateřském jazyce. Rozumí krátkým, jednoduchým textům, které se týkají běžných konkrétních záležitostí a obsahují častou každodenní slovní zásobu nebo jazyk vztahující se k práci.
Mluvní projev	
Dokáže vytvořit jednoduché, většinou izolované fráze o lidech a různých místech.	Dokáže podat jednoduchý popis nebo charakteristiku lidí, životních nebo pracovních podmínek, každodenních zvyklostí, toho, co má a nemá rád atd., a to v podobě krátkého sledu jednoduchých frází a vět spojených v seznam.
Písemný projev	
Dokáže psát jednoduché izolované fráze a věty.	Dokáže napsat řadu jednoduchých frází a vět spojených jednoduchými spojkami, jako jsou „a“, „ale“ a „protože“.

Tabulka 3

Základní úrovně osvojení jazykových prostředků podle SERRJ (2002, s.114–120)

Jazykové prostředky	
A1	A2
Slovní zásoba	
Má základní repertoár slovní zásoby zahrnující izolované lexikální jednotky a fráze, které se vztahují ke konkrétním situacím.	Má dostačující slovní zásobu k tomu, aby vyjadřoval (a) základní komunikativní potřeby. Má dostačující slovní zásobu k tomu, aby se vypořádal (a) s nezákladnějšími jazykovými potřebami. Má dostačující slovní zásobu k tomu, aby fungoval (a) v běžném denním styku v rámci známých situací a témat.
Gramatika	
Ovládá jen v omezené míře několik základních gramatických struktur a typů vět, které jsou součástí osvojeného repertoáru.	Používá správně některé jednoduché struktury, ale přitom se systematicky dopouští elementárních chyb – např. má sklon k zaměňování časů, zapomíná na gramatickou shodu. Nicméně je stále jasné, co se pokouší vyjádřit.
Zvuková stránka jazyka	
Výslovnost velmi omezeného repertoáru osvojených slov a frází může být srozumitelná pro rodilé mluvčí, pokud vyvinou určité úsilí a pokud jsou zvyklí na styk s danou jazykovou skupinou.	Výslovnost je celkově dostatečně jasná natolik, aby byla srozumitelná, navzdory zcela zřejmému cizímu přízvuku, ale účastníci promluvy budou občas potřebovat, aby bylo zopakováno, co již bylo řečeno.

4 Srovnání vzdělávacích oblastí Cizí jazyk a Další cizí jazyk v RVP ZV

Výše uvedené přehledy osvojení řečových dovedností a jazykových prostředků podle SERRJ, které jsme představili, jsou zohledněny ve vzdělávacích oblastech Cizí jazyk a Další cizí jazyk RVP ZV. Stejně jako v SERRJ, dochází ve formulaci výstupních úrovní ovládnutí jazyka v RVP ZV k dělení na receptivní, produktivní a interaktivní řečové dovednosti. V další části práce představíme srovnání vzdělávacích oblastí Cizí jazyk a Další cizí jazyk RVP ZV (viz tab. 4). Již dříve se analýzou vzdělávací oblasti Cizí jazyk RVP ZV zabýval Najvar (2010). Plchotová (2008) zkoumala, nakolik verbální obsah učebnic francouzštiny odpovídá požadované výstupní úrovni A1 pro vzdělávací oblast Další cizí jazyk v RVP ZV.

Šipky v tabulce 4 naznačují průběh srovnávání vzdělávacích oblastí Cizí jazyk a Další cizí jazyk v oblasti řečových dovedností a obsahu učiva. Tzn., byly srovnávány požadavky kladené na žáka v prvních třech letech výuky Cizího jazyka na 1. stupni ZŠ a požadavky kladené na žáka ve třech letech výuky Dalšího cizího jazyka na 2. stupni ZŠ. V tabulce jsou zvýrazněny shodné formulace. Komentář k tabulce následuje níže.

Tabulka 4

Srovnání vzdělávacích oblastí Cizí jazyk a Další cizí jazyk podle RVP ZV (2007, s. 20–21, 26–28, 87)

Vzdělávací oblast	Cizí jazyk	Další cizí jazyk
Zařazení předmětu	od 3. ročníku povinně	nejpozději od 8. ročníku jako volitelný předmět
Hodinová dotace	3h týdně	od 7. ročníku 2h týdně, nebo od 8. ročníku 3h týdně
Celková doba zařazení do výuky	7 let	2–3 roky
Očekávaná úroveň	A2	A1
Charakteristika vzdělávací oblasti	<p><i>Cizí jazyk a Další cizí jazyk</i> přispívají k chápání a objevování skutečností, které přesahují oblast zkušeností zprostředkovaných mateřským jazykem. Poskytují živý jazykový základ a předpoklady pro komunikaci žáků v rámci integrované Evropy a světa.</p> <p>Osvojování cizích jazyků pomáhá snižovat jazykové bariéry, a přispívá tak ke zvýšení mobility jednotlivců jak v jejich osobním životě, tak v dalším studiu a v budoucím pracovním uplatnění. Umožňuje poznávat odlišnosti ve způsobu života lidí jiných zemí i jejich odlišné kulturní tradice. Prohlubuje vědomí závažnosti vzájemného mezinárodního porozumění a tolerance a vytváří podmínky pro spolupráci škol na mezinárodních projektech.</p>	
Výstupní úroveň receptivních dovedností	<p>1. stupeň: Žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> – rozumí známým slovům a jednoduchým větám se vztahem k osvojovaným tématům – rozumí obsahu a smyslu jednoduchých autentických materiálů (časopisy, obrazové a poslechové materiály) a využívá je při své práci – čte nahlas plynule a foneticky správně jednoduché texty obsahující známou slovní zásobu – vyhledá v jednoduchém textu potřebnou informaci a vytvoří odpověď na otázku – používá dvojjazyčný slovník 	X



	<p><u>2. stupeň:</u> Žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> – čte nahlas plynule a foneticky správně texty přiměřeného rozsahu – rozumí obsahu jednoduchých textů v učebnicích a obsahu autentických materiálů s využitím vizuální opory, v textech vyhledá známé výrazy, fráze a odpovídi na otázky – rozumí jednoduché a zřetelně vyslovované promluvě a konverzaci – odvodí pravděpodobný význam nových slov z kontextu textu – používá dvojjazyčný slovník, vyhledá informaci nebo význam slova ve vhodném výkladovém slovníku 	<p>Žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> – vyslovuje a čte nahlas plynule a foneticky správně jednoduché texty složené ze známé slovní zásoby – rozumí známým každodenním výrazům, zcela základním frázím a jednoduchým větám – rozumí jednoduchým pokynům a adekvátně na ně reaguje – rozumí obsahu a smyslu jednoduchého textu, v textu vyhledá potřebnou informaci a odpověď na otázku – používá abecední slovník učebnice a dvojjazyčný slovník
Výstupní úroveň produktivních řečových dovedností	<p><u>1. stupeň:</u> Žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> – sestaví gramaticky a formálně správně jednoduché písemné sdělení, krátký text a odpověď na sdělení; vyplní své základní údaje do formulářů – reprodukuje ústně i písemně obsah přiměřeně obtížného textu a jednoduché konverzace – obměňuje krátké texty se zachováním smyslu textu 	X
	<p><u>2. stupeň:</u> Žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> – sestaví jednoduché (ústní i písemné) sdělení týkající se situací souvisejících s životem v rodině, škole a probíranými tematickými okruhy – písemně, gramaticky správně tvoří a obměňuje jednoduché věty a krátké texty – stručně reprodukuje obsah přiměřeně obtížného textu, promluvy i konverzace – vyžádá jednoduchou informaci 	<p>Žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> – sdělí ústně i písemně základní údaje o své osobě, své rodině a běžných každodenních situacích, vyplní základní údaje do formulářů – reprodukuje ústně i písemně obsah přiměřeně obtížného textu, promluvy a jednoduché konverzace – napíše jednoduchá sdělení a odpověď na sdělení za správného použití základních gramatických struktur a vět
Výstupní úroveň interaktivních řečových dovedností	<p><u>1. stupeň:</u> Žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> – aktivně se zapojí do jednoduché konverzace, pozdraví a rozloučí se s dospělým i kamarádem, poskytne požadovanou informaci 	X
	<p><u>2. stupeň:</u> Žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> – jednoduchým způsobem se domluví v běžných každodenních situacích 	<p>Žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> – zapojí se do jednoduché, pečlivě vyslovované konverzace dalších osob prostřednictvím běžných výrazů, poskytne požadované informace

Učivo	<p><u>1. stupeň</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – pravidla komunikace v běžných každodenních situacích – pozdrav, poděkování, představování – jednoduchá sdělení – adresa, blahopřání, pozdrav a dopis z prázdnin, omluva, žádost – tematické okruhy – domov, rodina, škola, volný čas a zájmová činnost, oblékání, nákupy, příroda a počasí, tradice a zvyky, svátky, důležité zeměpisné údaje – slovní zásoba a tvoření slov – synonyma, antonyma, význam slov v kontextu – základní gramatické struktury a typy vět, základy lexikálního principu pravopisu slov – věta jednoduchá, tvorba otázky a záporu, pořádek slov ve větě 	X
	<p><u>2. stupeň</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – jednoduchá sdělení – oslovení, reakce na oslovení, pozdrav, přivítání, rozloučení, představování, omluva, reakce na omluvu, poděkování a reakce na poděkování, prosba, žádost, přání, blahopřání, žádost o pomoc, službu, informaci, souhlas/nesouhlas, setkání, společenský program – základní vztahy – existenciální (Kdo?...), prostorové (Kde? Kam?...), časové (Kdy?...), kvalitativní (Jaký? Který? Jak?...), kvantitativní (Kolik?...) – tematické okruhy – domov, rodina, bydlení, škola, volný čas a zájmová činnost, osobní dopis, formulář, dotazník, sport, péče o zdraví, stravování, město, oblékání, nákupy, příroda, počasí, člověk a společnost, cestování, sociokulturní prostředí příslušných jazykových oblastí a České republiky – slovní zásoba a tvoření slov – gramatické struktury a typy vět, lexikální princip pravopisu slov 	<ul style="list-style-type: none"> – pravidla komunikace v běžných každodenních situacích – pozdrav, poděkování, představování – jednoduchá sdělení – adresa, blahopřání, pozdrav a dopis z prázdnin, omluva, žádost – tematické okruhy – domov, rodina, škola, volný čas a zájmová činnost, oblékání, nákupy, příroda a počasí, tradice a zvyky, svátky, důležité zeměpisné údaje – slovní zásoba a tvoření slov – synonyma, antonyma, význam slov v kontextu – základní gramatické struktury a typy vět, základy lexikálního principu pravopisu slov – věta jednoduchá, tvorba otázky a záporu, pořádek slov ve větě

V tabulce 4 vidíme, že Cizí jazyk je povinným předmětem od 3. ročníku ZŠ, tedy po dobu 7 let školní docházky, Další cizí jazyk jako doplňující vzdělávací obor ovšem spadá pod nabídku volitelných předmětů a musí být nabídnut nejpozději od 8. ročníku (RVP ZV, 2007, s. 20). Pokud srovnáme dobu, během níž se má žák dostat na úroveň A1 (2–3 roky při celkové dotaci 6h), a dobu, během níž se má dostat na úroveň A2 (7 let s celkovou dotací 21h; A1 za 3 roky s celkovou dotací 9h), zjistíme určitý nepoměr. Tento nepoměr dosahování úrovně A1 lze vysvětlit tak, že při učení se dalšímu cizímu jazyku je zohledněna žákova předchozí zkušenost s osvojováním prvního cizího jazyka, jeho vyšší věk a tedy vyšší úroveň rozumových schopností a dovedností a také znalost klíčových postupů při osvojování cizího jazyka – strategií učení (srov. Andrášová, 2010, s. 137, podrobněji ke strategiím učení např. Vlčková, 2010). Pokud tomu tak je, což do jisté míry závisí nejenom na žákovi samotném, ale také na osobnosti učitele a jeho metodických dovednostech, dochází v počátečním stadiu osvojování druhého cizího jazyka k rychlejšímu dosažení úrovně A1 než u prvního cizího jazyka. Zde je možné opět tematicky poukázat na koncept mnohojazyčnosti, který z výše uvedeného vychází a při osvojování dalších cizích jazyků záměrně těží z již získaných znalostí a dovedností učících se jedinců. Problémem ovšem může být úroveň odbornosti učitelů cizích jazyků, jelikož pokud učitel není odborníkem svého předmětu a není seznámen s moderními metodickými postupy, může dojít k nenaplnění úrovně očekávaných výstupů u žáků na konci základního vzdělávání.

Z tabulky 4 je dále patrné, že pro obě vzdělávací oblasti existuje jednotná charakteristika. Důraz je zde kladen na poskytnutí základů pro komunikaci v integrované Evropě, podporu mobility, poznávání odlišností kultur a snižování jazykových bariér. Osvojení cizích jazyků je chápáno jako prostředek vedoucí k tomuto cíli. Můžeme usuzovat, že při formulaci této charakteristiky vychází RVP ZV opět ze SERRJ (srov. SERRJ, 2002, s. 2, Beacco & Byram, 2002, s. 7–8).

Při srovnání výstupní úrovně A1 receptivních řečových dovedností (pro oblast Cizí jazyk na konci 1. stupně ZŠ a pro Další cizí jazyk na konci 2. stupně ZŠ) vidíme, že nejsou identické. Žák na konci základní školní docházky má větší rozsah dovedností v rámci úrovně A1, než žák na konci 1. stupně, což pravděpodobně plyne z výše uvedených předpokladů (věk, rozumové schopnosti apod.). Pokud by tomu tak bylo i v praxi, dalo by se to přičítat využití principů konceptu mnohojazyčnosti.

Co se týká výstupní úrovně produktivních dovedností úrovně A1 (pro oblast Cizí jazyk na konci 1. stupně ZŠ a pro Další cizí jazyk na konci 2. stupně ZŠ), dá se říct, že jsou téměř identické, s malým rozdílem, kdy na konci základní školy má žák nepatrně větší rozsah písemných a mluvních dovedností s posunem od osobní sféry ke sféře veřejné. Výstupní úroveň interaktivních řečových dovedností pro A1, tak jak je popsána v RVP ZV, je v podstatě identická. Pokud budeme vycházet z předpokladu, že žák na konci ZŠ již ovládá na základní úrovni dva cizí jazyky, dá se předpokládat, že úroveň interaktivních dovedností bude opět vyšší, rozvinutější. Obsah učiva je pro oba stupně ZŠ na úrovni A1 stejný, je to dáno pojetím učiva v SERRJ. Dá se ovšem očekávat, že při tvorbě školních vzdělávacích programů (ŠVP) zohlední učitelé takové charakteristiky žáků, jako jsou věk, zájmy, rozumové schopnosti, a tím pádem se bude složení učiva pro žáky na 2. stupni ZŠ v některých směrech odlišovat od učiva pro žáky 1. stupně.

5 Příklad transformace vzdělávací oblasti RVP ZV Další cizí jazyk do školního vzdělávacího programu (ŠVP)

V následující tabulce (tab. 5) přinášíme konkrétní ukázkou transformace vzdělávací oblasti RVP ZV Další cizí jazyk do ŠVP nejmenované brněnské základní školy. Němčina jako druhý cizí jazyk je na této škole zařazena od 6. ročníku, tzn., že se vyučuje 4 roky. V tabulce je zvýrazněn vývoj úrovně receptivních, produktivních a interaktivních řečových dovedností v jednotlivých ročnících (komentář viz níže). Podobnou tematikou se zabývaly Pišová a Kostková (2011), které analyzovaly vzdělávací oblast Cizí jazyk (angličtina) v RVP G a ŠVP jednoho gymnázia.

Tabulka 5

Transformace vzdělávací oblasti RVP ZV Další cizí jazyk do školního vzdělávacího programu

Receptivní řečové dovednosti	Produktivní řečové dovednosti	Interaktivní řečové dovednosti
6. ročník		
<ul style="list-style-type: none"> • <i>pokouší se číst foneticky správně jednoduché věty z učebnice složené ze známé slovní zásoby, přičemž jsou zcela evidentní stopy cizího jazyka</i> • <i>učí se rozumět známým každodenním výrazům, zcela základním frázím a jednoduchým větám</i> • <i>postupně se učí rozumět jednoduchým pokynům a adekvátně na ně reagovat s pomocí učitele</i> • <i>učí se rozumět obsahu a smyslu jednoduchého, krátkého textu, s pomocí učitele se učí vyhledávat potřebnou informaci a odpověď na otázku</i> • <i>používá abecední slovník učebnice</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>krok za krokem se učí alespoň částečně sdělit ústně i písemně základní údaje o své osobě a své rodině</i> • <i>učí se psát gramaticky správně věty související s probíraným učivem se zřejmými stopami mateřského jazyka</i> • <i>s pomocí učitele se učí postupně vyžádat jednoduché, základní informace</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>výslovnost velmi omezeného repertoáru osvojených slov a frází může být srozumitelná pro rodilé mluvčí, jen pokud jsou zvyklí na styk s danou jazykovou skupinou</i>
7. ročník		
<ul style="list-style-type: none"> • <i>pokouší se plynule a foneticky správně číst jednoduché texty z učebnice</i> • <i>s pomocí učitele se pokouší rozumět známým</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>poměrně správně sdělí ústně i písemně základní údaje o své osobě, své rodině a běžných každodenních situacích, s pomocí učitele vyplní</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>v rámci svých možností se pokouší zapojit do jednoduché, základní, pečlivě vyslovované konverzace dalších osob prostřednictvím základních</i>

<p>každodenním výrazům, základním frázím a jednoduchým větám</p> <ul style="list-style-type: none"> • začíná rozumět jednoduchým pokynům a pokouší se na ně adekvátně reagovat • s větší pomocí učitele se pokouší porozumět obsahu a smyslu jednoduchého textu, učí se v textu vyhledávat potřebné informace a odpovědi na otázky • aktivně používá abecední slovník učebnice a postupně se učí používat dvojjazyčný slovník 	<p>základní údaje do formulářů</p> <ul style="list-style-type: none"> • s větší pomocí učitele se snaží reprodukovat ústně i písemně obsah přiměřeně obtížného textu, promluvy a jednoduché konverzace • snaží se gramaticky správně napsat jednoduchá sdělení a odpověď na sdělení za správného použití základních gramatických struktur a vět, při tom se dopouští elementárních chyb. Jsou de jasné stopy mateřského jazyka 	<p>výrazů, pokouší se s chybami poskytnout požadované informace; v případě potřeby mu pomáhá učitel</p>
8. ročník		
<ul style="list-style-type: none"> • vyslovuje a čte nahlas poměrně plynule a foneticky správně jednoduché texty složené ze známé slovní zásoby • ve velké míře rozumí známým každodenním výrazům, základním frázím a jednoduchým větám • většinou rozumí jednoduchým pokynům a adekvátně na ně reaguje • poměrně dobře rozumí obsahu a smyslu jednoduchého textu, v textu vyhledá většinu potřebných informací a odpověď na otázku • bez problémů používá abecední slovník učebnice a učí se používat dvojjazyčný slovník 	<ul style="list-style-type: none"> • téměř bez pochybení sdělí ústně i písemně základní údaje o své osobě, své rodině a běžných každodenních situacích, vyplní základní údaje do formulářů • s menší pomocí učitele reprodukuje ústně i písemně obsah přiměřeně obtížného textu, promluvy a jednoduché konverzace • napíše jednoduchá sdělení a odpověď na sdělení za správného použití základních gramatických struktur a vět, při tom se dopouští elementárních chyb 	<ul style="list-style-type: none"> • pokouší se zapojit do jednoduché, pečlivě vyslovované konverzace dalších osob prostřednictvím běžných výrazů, pokouší se s chybami poskytnout požadované informace
9. ročník		
<ul style="list-style-type: none"> • vyslovuje a čte nahlas plynule a foneticky správně jednoduché texty složené ze známé slovní zásoby • rozumí známým 	<ul style="list-style-type: none"> • sdělí ústně i písemně základní údaje o své osobě, své rodině a běžných každodenních situacích, vyplní základní údaje 	<ul style="list-style-type: none"> • zapojí se do jednoduché, pečlivě vyslovované konverzace dalších osob prostřednictvím běžných výrazů, poskytne

<p>každodenním výrazům, zcela základním frázím a jednoduchým větám</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>rozumí</i> jednoduchým pokynům a adekvátně na ně reaguje • <i>rozumí</i> obsahu a smyslu jednoduchého textu, v textu vyhledá potřebnou informaci a odpověď na otázku • <i>používá</i> abecední slovník učebnice a dvojjazyčný slovník 	<p>do formulářů</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>reprodukuje ústně i písemně</i> obsah přiměřeně obtížného textu, promluvy a jednoduché konverzace • napíše jednoduchá sdělení a odpověď na sdělení <i>za správného použití</i> základních gramatických struktur a vět 	<p>požadované informace</p>
---	---	-----------------------------

Z tabulky 5 je patrné, že rozvoj jak receptivních, tak i produktivních řečových dovedností během výuky v prvních dvou ročnících (6. a 7.) a dosažení stanovených výukových cílů předpokládá určitou míru pomoci od učitele. Od 8. ročníku se žák stává samostatnějším při řešení úloh i doprovodných učebních aktivit. Jak uvádí Janíková (2008, s. 7), nejde o učení bez vedení učitele, ale o osvobození se žáka od závislosti na učiteli, tedy o tzv. autonomní učení (více viz Janíková, 2008). V oblasti interaktivních řečových dovedností je od začátku kladen důraz na žakovu vlastní samostatnou aktivitu a vypořádání se s problematikou správné výslovnosti a schopnosti reakce (žák–žák; žák – rodilý mluvčí).

Z následného rozhovoru, který byl proveden s učitelkou němčiny, která vytvářela tento ŠVP, vyplývá, že rozložení němčiny jako druhého cizího jazyka do čtyř let snižuje motivaci žáků, protože k progresi při osvojování tohoto jazyka dochází velmi pomalu a žáci ztrácejí o daný vyučovací předmět zájem. Jak učitelka dále uvádí, pokouší se do hodin němčiny přinášet nový motivující prvek v podobě vlastních pracovních listů, které rozšiřují znalosti a dovednosti žáků a v mnohých ohledech převyšují výstupní úroveň A1. Učitelka klade výstupní úroveň svých žáků do oblasti A1+ a částečně A2.

Podle vyjádření učitelky mají žáci možnost ověřovat své dovednosti i v kontaktu s rodilými mluvčími. Škola udržuje styky s partnerskou školou v Německu a Chorvatsku a pořádá společné akce, které jsou pro české žáky přínosné zejména díky možnosti aktivně používat němčinu (popř. s využitím přechodu do angličtiny v souladu s konceptem mnohojazyčnosti) a ověřovat tak úroveň svých dovedností.

6 Shrnutí

Závěrem můžeme říct, že zpracování koncepce základního vzdělávání ve vzdělávacích oblastech Cizí jazyk a Další cizí jazyk je poměrně detailní. Kopíruje požadavky a cíle evropské jazykové politiky, uvedené v SERRJ, který je výchozím evropským dokumentem pro hodnocení jazykového vzdělání občanů Evropy. Tyto cíle jsme také uvedli v úvodních částech příspěvku. Úrovně A1 a A2 jsou považovány za základní úrovně ovládnutí jazyka (SERRJ, 2002, s. 23) a předpokládá se, že žák bude své jazykové dovednosti rozvíjet v dalším studiu a dosáhne vyšších úrovní ovládnutí jazyků. Např. v RVP pro gymnázia jsou výstupy žáka kladeny minimálně na úroveň B2 a B1 (RVP G, s. 13).

Domníváme se, že abychom mohli činit závěry o úspěchu či neúspěchu RVP ZV ve výše uvedených vzdělávacích oblastech, je potřeba, aby vzděláváním podle jeho koncepce prošla min. jedna generace žáků (od 1. do 9. třídy) a jejich výsledky (očekávané výstupy) byly ověřeny pomocí kvalitního výzkumného nástroje.

Literatura

- Andrášová, H. (2011). Němčina jako další cizí jazyk po angličtině. In V. Janíková (Ed.), *Výuka cizích jazyků* (pp. 137–159). Praha: Grada.
- Beacco, J. C., & Byram, M. (2003). *Guide for the development of language education policies in Europe. From linguistic diversity to plurilingual education*. Council of Europe, Language Policy Division [online]. Dostupné z <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/>
- Evropská Komise (Ed.) (2008). *Eurobarometr: Průzkum jazykových znalostí v Evropě*. Evropská komise [online]. Dostupné z http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/doc137_cs.htm
- Janíková, V. (2008). *Učíme se učit cizí jazyky*. Brno: Masarykova univerzita.
- MŠMT (Ed.). (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: VÚP v Praze.
- MŠMT (Ed.). (2007). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP v Praze.
- Najvar, P. (2010). *Raná výuka cizích jazyků v České republice na konci 20. století*. Brno: Paido.
- Neuner, G., Hufeisen, B., Kursisa, A., Marx, N., Koithan, U., & Erlenwein, S. (2009). *Deutsch als zweite Fremdsprache. Fernstudieneinheit 26*. Berlin: Langenscheidt.
- Plchotová, P. (2008). Analýza verbálního obsahu učebnic francouzštiny pro jazykovou úroveň A1. In P. Knecht & V. Najvarová (Eds.), *Bulletin CPV 2008* (pp. 27–31). Brno: Masarykova univerzita.
- Píšová, M. & Kostková, K. (2011). Případová studie: Výuka anglického jazyka a kurikulární reforma – staronové otázky? In M. Píšová, K. Kostková, K., & T. Janík (Eds.), *Kurikulární reforma na gymnáziích: případové studie tvorby kurikula* (pp. 54–78). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. (2002). Dostupné z <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>
- Vágnerová, M. (2001). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum.
- Vlčková, K. (2010). *Žákovské strategie učení cizímu jazyku ve všeobecném vzdělávání: (průřezový výzkum)*. Habilitační práce. Brno: Masarykova univerzita.

Portfolio: hodnotící rozhovor a jeho struktura

Antonín Václavík

1 Úvod

Jedním ze současných zajímavých témat v oblasti školního hodnocení je žákovo portfolio. Prakticky však neexistuje rozsáhlejší podrobná empirická či teoretická práce v českém prostředí, věnující se tomuto fenoménu. Přitom zájem ze strany učitelské veřejnosti o informace o této metodě hodnocení je velký. Stejně jako jejich intuitivní snaha zařadit portfolio do svého metodického instrumentáře.

V pedagogice se pod pojmem portfolio běžně rozumí „*uspořádaný soubor prací žáka sebraných za určitou dobu výuky, který poskytuje rozmanité informace o zkušenostech*

a pracovních výsledcích žáka“ (Archbald & Neumann, 1988, s. 29). Tato často citovaná definice implikuje jak široké možnosti využití této metody k rozvíjení rozmanitých dovedností a kompetencí, tak potenciál portfolia ve výše zmíněném procesu hodnocení a sebehodnocení de facto napříč všemi jeho typy (stud. Graves, 1994; Wortham, 1998; Danielson, 1997; Košťálová, 2008).

Je tu však i jiný pohled na portfolio, který mu vyčítá formalismus a mělkost jeho použití. Pravděpodobně jedním z důvodů, proč existuje obava, aby portfolio nebylo jen módním výrazem bez přesnějšího vymezení a pochopení, jak u nás upozorňuje například Píšová (2007), je skutečnost, že v praxi existuje portfolio často jen jako formální sbírka prací, se kterou se dále pracuje jen velmi málo, případně vůbec. Na tento nešvar narazil i autor tohoto příspěvku při vstupu do terénu a výběru vhodného vzorku pro případovou studii, kterou realizoval.

Jednou ze stěžejních aktivit metody hodnocení žáků prostřednictvím portfolia je takzvaný *hodnotící rozhovor nad portfoliem*. Tento text rámcově popisuje možnou strukturu takového rozhovoru s příklady, a demonstruje tím možnosti, které učitelé tato metoda hodnocení nabízí.

2 Co je hodnotící rozhovor nad portfoliem?

Hodnotící rozhovor nad portfoliem lze definovat jako proces, kdy se učitel se žákem dohodne na setkání, jehož cílem je pohovořit nad žákovými materiály v portfoliu se záměrem odhalit a postihnout takové skutečnosti žákovy vzdělávání, které se do jiných forem hodnocení nemají šanci promítnout. Žák zná předem kriteria, která by měla reflektovat cíle daného portfolia, i bodový průběh takového rozhovoru, přičemž samotný průběh se může lišit. Záleží na žákovi, jeho zájmech, nejoblíbenějších materiálech, na učiteli, jeho strategii práce s portfoliem, na zmíněných kriteriích a podobně. Podmínkou pochopitelně je, že učitel se žákem s portfoliem dlouhodobě pracuje.

Samotná struktura tohoto rozhovoru nad portfoliem je postavena na otázkách. U mladších žáků bývají otázky nahrazovány nedokončenými větami (např. Danielsonová, 1997). Popsaná struktura a příklady otázek zde uvedených pochází z dílčí části případové studie zaměřené na portfolio, realizované na základní škole v centru Brna.

3 Sběr dat

Celá případová studie je realizována na plně organizované městské základní škole na Husově ulici s žáky 7. ročníku po dobu jednoho školního roku. Hlavním cílem je popsat proces hodnocení a sebehodnocení žáka prostřednictvím portfolia. Zde uváděné příklady byly získány zúčastněným, otevřeným, přímým, nestrukturovaným pozorováním hodnotících rozhovorů. Byl pořízen audiozáznam a následný přepis.

4 Učitelovy otázky a struktura rozhovoru

Po porovnání sledovaných rozhovorů je možné popsat společnou základní strukturu (osnovu) hodnotícího rozhovoru nad portfoliem takto:

1. Úvod: Navození pozitivní atmosféry a prvotní seznámení učitele s obsahem žákova portfolia.
2. Kontrola povinných částí.
3. Představení nejlepší práce (nejlepších prací).
4. Portfolio: představy a vize žáka o jeho budoucím povolání.
5. Závěrečné hodnocení a sebehodnocení.

Pořadí jednotlivých částí nebylo vždy stejné, v některých případech se vzájemně překrývaly. Dále jsou uvedeny ke každé etapě typické ukázky učitelových ukázek.

Ad 1) Navození příjemné a komunikačně pozitivní atmosféry je pro jakýkoli rozhovor velmi důležité. Rozhoduje prostorové aranžmá, emoce, vztahové proměnné, stejně jako význam, který celé situaci oba přikládají (Vybíral, 2009). Žák se musí cítit pohodlně a bezpečně a neměl by si dávat pozor na každé slovo. Portfolio není nic jiného než žákův deník a v průběhu rozhovoru se může stát, že se objeví téma, které žák považuje za intimní či velmi osobní.

I fakt, že se jedná o hodnocení, žáka může znejistit. Učitel by měl citlivě reagovat. Nejen v průběhu rozhovoru, ale i při jeho následném hodnocení. U: *„Seš nezvykle zamklá. Sušenku?“* Ž: *„Nejsem...“* (smích oba) U: *„Je to rozhovor. Nepropadej panice, že budeš mluvit nespisovně, nebo něco podobného, ano. Prostě klidně mluv, jenom mi prosím nenadávej...“* (smích oba)

Konkrétní obsah žákova portfolia sloužil na začátku rozhovoru pro učitele jako první vhled do jeho obsahu. Žák se při listování svými materiály měl možnost rozhovořit a ztratit případnou počáteční nervozitu. U: *„Máš nějakou strukturu v tom materiálu? Dokážeš mi třeba popsat, jaké jsou tam části a tak dál? Neboj se tím normálně listovat. Je to tvůj materiál. Ty se představuješ a mě to zajímá.“* Ž: *„Tady je mluvnice, rozdělená čeština. A na úpravu se moc nedíváte, protože já na to nejsem moc.“* U: *„Na úpravu čeho? Čí je to portfolio?“* Ž: *„Moje.“* U: *„No tak je tvoje věc, jak vypadá, ne?“*

Ad 2) Obsah portfolií bylo možné rozdělit na nepovinnou a povinnou část. Povinnou tvoří materiály, na kterých se žák a učitel domluvili (hodnotící listy, pracovní listy, životopis, dopis čtenáři...), nepovinnou tvoří vše ostatní (diplomy z mimoškolních i školních činností, vlastní literární pokusy, deníkové záznamy z cest, dokumentace koníčků apod.). Nepovinné materiály mají za úkol prezentovat žáka jako profilovanou osobnost s vlastními zájmy a životem za hranicemi školy. U povinných částí učitel zjišťoval jejich úplnost a stav, kvalitu zpracování. U: *„Toto máš, toto taky, ... jak dlouho jsi psala ten životopis?“* U: *„Nechybí ti tady ten přívlástek?“* U: *„Proč máš tady jenom půlku?“*

Ad 3) V průběhu rozhovoru byli žáci vyzváni, aby představili podle svého mínění nejlepší práci (práce) zařazené v portfoliu. O tomto úkolu v průběhu hodnocení věděli předem, měli tedy možnost se připravit. U: *„Jakou práci bys mi chtěla představit?“* Ž: *„Poslední slohovku.“* U: *„A proč zrovna tu?“* Ž: *„Protože se mi asi podařila nejlíp ze všech slohovek a bavila mě nejvíc.“* U: *„A proč si myslíš, že se ti podařila?“* Ž: *„Protože jsem dostala za první dobrou známku a taky že to děcka chválily. Kvůli tomu to chci taky prezentovat.“*

Ad 4) Obsah portfolia může napovědět učiteli i rodičům obor lidské činnosti, který žáka zajímá. Zvláště zajímavý může být tento fakt u portfolií žáků 8. a 9. ročníků, kteří si volí svoji budoucí vzdělávací dráhu. U: *„Čím chceš být?“* Ž: *„Hoteliér.“* U: *„A mohl by mít hoteliér své*

portfolio? Co by v něm bylo?“ Ž3: „Moh, moh by tam mít třeba životopis a tak...“ U: „Tak proto tě tak bavil ten jídelníček?“ Ž3: „Jo.“

Ad 5) Klíčovým momentem celého rozhovoru bylo závěrečné hodnocení a sebehodnocení. Žáci byli dopředu seznámeni, jaký procentuelní vliv má hodnocení portfolio na jejich výslednou známku na vysvědčení. Učitel předložil žákům desetistupňovou kategorizaci, přičemž každý stupeň obsahoval kvalitativní popis práce. Žáci se podle tohoto popisu zařazovali do jednotlivých kategorií, přičemž 1. byla nejméně úspěšná, 10. byla nejlepší. Poté, co se žák zařadil, učitel s ním hovořil o jeho rozhodnutí s cílem charakterizovat toto zařazení jako reálné, případně nesoucí znaky podhodnocení či nadhodnocení. Na závěr se společně domluvili, co je nutné udělat pro lepší, případně stejně dobré hodnocení i v budoucnosti (v dalším pololetí). U: „Zařadil ses sem, tady je napsané, že nejsi schopen o své práci mluvit. Ale vždyť jsme teď spolu tady o ní mluvili půl hodiny?“ Ž3: „No, to vlastně jo. Takže bych se posunul vejš...“ U: „Máš teda devět bodů. Co uděláš, abys měl další pololetí desítku?“ Ž3: „No tady to musím doplnit asi, toto, okopírovat si ten přívlastek, to je v těch povinných materiálech.“

5 Závěr

Tento text se nesnaží poskytnout univerzální návod, jak realizovat hodnocení prostřednictvím portfolio. Jeho ambice je přispět do rozpravy na toto téma. Stejně jako tuto metodu ignorovat, byla by chyba ji používat bez její hlubší znalosti a porozumění. Jinak je předem odsouzena k tomu, že se její potenciál v rozvíjení řady dovedností a kompetencí vytratí někde mezi dobře míněným záměrem učitele a kopírovacím strojem.

Literatura

- Archbald, D. A., & Newmann, F. M. (1988). *Beyond standardized testing: Assessing authentic academic achievement in the secondary school*. Washington, DC: National Association of Secondary School Principals.
- Danielson, C., & Abrutyn, L. (1997). *An introduction to using portfolios in the classroom*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Graves, D. (1994). *A fresh look at writing*. Portsmouth: Heinemann.
- Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů*. Praha: Portál.
- Vybíral, Z. (2009). *Psychologie komunikace*. Praha: Portál.
- Wortham, S. C., Barbour, A., & Desjean-Perrotta, B. (1998). *Portfolio assessment: A handbook for preschool and elementary educators*. Olney: Association for Childhood Education International.
- Píšová, M. (2007). Portfolio v profesní přípravě učitele – otazníky, naděje, nebezpečí. In M. Píšová (Ed.), *Portfolio v profesní přípravě*. Pardubice: Univerzita Pardubice.

John Dewey (1859–1953) na Pedagogické fakultě MU

Josef Maňák

Pochopitelně Dewey nebyl přítomen na fakultě osobně, ale svým myšlením, které na přednášce 22. 6. 2011 zasvěceně připomněl prof. L. A. Hickman, ředitel Centra studia J. Deweye z Univerzity Southern Illinois, Carbondal, USA. Prof. Hickman je nejuznávanějším odborníkem na dílo Johna Deweye a jeden z nejvýznamnějších představitelů pragmatismu a pragmatické filozofie edukace. Je autorem a spoluautorem mnoha knih, přeložených do více než 20 světových jazyků (např. Hickman, 2007) a držitel několika čestných doktorátů.

Analýzu Deweyova pedagogického odkazu zahájil prof. Hickman na přednášce podrobným osvětlením koncepce demokracie, socializace a funkce výchovy při formování jedince. Pro Johna Deweye představuje edukace sociální proces, jehož účinnost je měřitelná prostřednictvím rozsahu, v němž jedinec dokáže rozvíjet svoje sociální vztahy. Pedagogická věda J. Deweye nestojí na pedagogických teoriích, ale na samotném pedagogickém procesu. Cílem výchovy je co největší rozvoj jedince v daném sociálním a přírodním prostředí. Právě touto vazbou je edukace vnitřně spjatá s myšlenkou úplné demokracie. V pragmatické filozofii je edukace definována jako funkcionální záležitost vymezená šíří možností pozitivního rozvoje jedince a společnosti, nikoli předem danou rigidní, esencialistickou definicí.

Hodně pozornosti věnoval prof. Hickman spojení demokracie a výchovy, což je i obsahem Deweyova spisu o výchově. Úzké spojení demokracie s výchovou osobnosti prof. Hickmana ukázal na působení autoritativních společností, v nichž strach a izolace člověka vede jedince k rigiditě a sobectví. Naproti tomu demokracie podporuje rozvoj vzájemných vztahů a vede individuum k tomu, aby se člověk přizpůsoboval novým situacím a spojoval se při kooperaci s druhými. Demokracie není jen formou vlády, ale i způsob společenského života při sdílení zkušeností, který umožňuje, aby se každý člen společnosti rozvíjel podle svých schopností a zájmů.

Přednáška prof. Hickmana byla příležitostí připomenout si trvalost Deweyova odkazu a konfrontovat se s prací významného pedagoga. Vzácného hosta přivítal děkan fakulty doc. J. Trna a proděkanka doc. S. Hanušová, problematiku uvedl a diskusi řídil dr. R. Šíp. Byl zajištěn pohotový a citlivý překlad. Posluchačstvo sice nebylo početné (jen 22 přítomných), zato pozorné, vnímavé a dychtivé, což se projevilo v diskusi i v potlesku po ukončení setkání. Postřeh jednoho z účastníků, že prof. Hickman se postavou i obličejem podobá Deweyovi (Deweyův portrét byl promítán) vyvolal obveselení účastníků i úsměv samotného Hickmana, který poznamenal, že se tak možná projevuje jeho dlouholeté zaujetí Deweyovým odkazem. Je škoda, že se této významné akce zúčastnilo jen velmi málo pedagogů, kteří se na fakultě pedagogikou zabývají. Pro účastníky bylo setkání s prof. Hickmanem a jeho prostřednictvím s Deweyem hlubokým zážitkem, zřejmě vyvolalo potřebu hlouběji se zabývat myšlenkami, které jsou stále aktuální.

Literatura

Hickman, A. L. (2007). *Pragmatism as a post-postmodernism: Lessons from John Dewey*. New York: Fortham University Press.

Konference doktorandů CYKO 2011

Josef Maňák

27. října se na Pedagogické fakultě MU konala konference studentů doktorského studia pedagogiky, kteří jsou zapojeni do projektu *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality kurikula a výuky* (NAME 2011). Jednání uvedl a řídil Mgr. P. Najvar, Ph.D., z Institutu výzkumu školního vzdělávání, přítomno bylo nebývalé množství studentů, početné bylo také zastoupení jejich učitelů z katedry pedagogiky a institutu. Program sestával z šesti referátů a z diskuse k nim. Pro všechny účastníky bylo setkání podnětným zážitkem, protože bylo věcné a přínosné.

V krátké zprávě uvádíme jen jména referujících a názvy jejich referátů, protože nám zde jde jen o upozornění na počín hodný následování.

- K. Pešková: Metodologické aspekty analýzy učebnic NJ z hlediska vizuálních prostředků pro výuku reálií.
- T. Janko: Nonverbální prvky v učebnicích: výsledky a analýzy.
- M. Jireček: Historicko-srovnávací analýza kurikulárních dokumentů dějepisu.
- P. Zlatníček: Kvalita výuky cizích jazyků – od vymezení pojmů k výzkumnému nástroji.
- E. Minaříková: Nástroj pro zkoumání diagnostické kompetence (budoucích) učitelů.
- K. Mrázková: Kartografické dovednosti ve výuce zeměpisu: teoretický model a výsledky výzkumného šetření.

Nebudeme se zabývat jednotlivými prezentovanými problémy, ale v několika poznámkách si všimneme některých obecnějších otázek. Na prvním místě je třeba přivítat, že doktorandi se ve svých disertačních pracích zaměřují na témata, která tvoří výzkumnou náplň práce doktorandského pracoviště. Tím je též dáno, že jednotlivá témata disertačních prací jsou velmi konkrétní a přesně zacílená na výrazně formulovaný problém. Vesměs jde o velmi aktuální problematiku, která se tak řeší jednak v praxi na školách, jednak je též zpracovávána z obecnějších, teoretických pozic. Dalším pozitivním rysem tohoto zaměření je to, že studenti mají zajištěny adekvátní konzultanty, neboť i oni se ve výzkumném projektu angažují. Doktorandi se tak velmi dobře v problematice orientují a zbytečně netápour při hledání adekvátních výzkumných metod.

Tyto aspekty se plně projevily při prezentaci dílčích výsledků na konferenci. Doktorandi byli na vystoupení velmi dobře připraveni, osnovu referátů vizuálně prezentovali, referáty přednášeli spatra a pohotově odpovídali na dotazy a připomínky. Pro úplnou dokonalost chybělo uvádět použitou odbornou literaturu, o níž se autor opíral, a začlenění sledovaného problému do širších souvislostí. Vystoupení referujících by získala na zajímavosti i dramatictosti, kdyby byl současně k dispozici aspoň stručný posudek nebo komentář konzultanta. Celkem však lze konferenci hodnotit jako záslužný a inspirující počín, poněvadž se na ní setkali studenti a učitelé při řešení aktuálních otázek pedagogiky. Potěšitelné je též, že se tato spolupráce stává tradicí, a to nejen v doktorském studiu.

Nový rakouský časopis pro výzkum vzdělávání

Tomáš Janík

Rakouská asociace pro výzkum a vývoj ve vzdělávání (ÖFEB) má od roku 2011 svůj nový vědecký časopis. Nese název *Zeitschrift für Bildungsforschung (zfb) – Časopis pro výzkum vzdělávání* a uveřejňuje texty v němčině a angličtině. Výše ročního předplatného je 69,90 EUR – výhodné je předplatit si časopis v rámci členského poplatku Rakouské asociace výzkumu vzdělávání. Časopis vychází třikrát ročně a je k dispozici v tištěné i elektronické podobě.

Jak se uvádí na webových stránkách www.zbf-digital.com, časopis je koncipován jako fórum pro příspěvky, které podněcují, diskutují a teoreticky fundují inovace ve vzdělávání, a tím podporují rozvoj vzdělávání založený na evidenci. Pojem vzdělávání (Bildung) je chápán v širokém významu jako označení pro výzkumné pole i pro cílovou dimenzi; tento pojem má být analyzován empirickými, teoretickými i historickými metodami. Pojem výzkum (Forschung) je rovněž chápán v širokém významu, tj. bez omezení na určité metodické přístupy. Jako orgán výzkumné asociace ÖFEB slouží časopis k propojování členské základny, podporuje rozšiřování výzkumných zjištění a výzkumníky v jejich práci.

Časopis uveřejňuje obsahově hutné a metodicky adekvátně zpracované empirické příspěvky k teorii a praxi vzdělávání; příspěvky týkající se vývoje vzdělávacích systémů, vzdělávací politiky a zajišťování kvality. V příspěvcích jsou zpravidla formulovány i praktické konsekvence výzkumných zjištění. Dále časopis uveřejňuje přehledové studie a teoretické analýzy zaměřené na základní otázky vzdělávacích systémů; programové příspěvky; příspěvky podporující rozvoj metodiky výzkumu vzdělávání; výsledky evaluací a příspěvky k evaluačnímu výzkumu v národním i mezinárodním měřítku.

Časopis jako orgán Rakouské asociace pro výzkum a vývoj ve vzdělávání sleduje národní cíle, současně je však otevřen i mezinárodnímu výzkumu – zejména publikovanému v němčině. Má interdisciplinární charakter. Prostor v něm mají všechny vědecké orientace zaměřené na vzdělávací procesy, instituce a systémy.

První číslo časopisu vyšlo v červnu 2011. Vedle úvodníku, recenzí a zpráv přineslo pět studií. Ty pokrývají široké spektrum problematiky, jak je patrné z jejich názvů: Účinnost nového řízení – teoretické a metodické problémy jeho evaluace (H. Fend), Personální vzdělávací procesy v heterogenních skupinách (M. Schratz, J. Schwarz, T. Westfall-Greiter), Fáze interkulturních procesů vzdělávání: cizí zkušenosti jako podnět pro transformaci vztahu vůči sobě a světu (F. von Rosenberg), Vztahy mezi osobnostními charakteristikami a ochotou individualizovat výuku (F. Hofmann, H-P. Gottein), Co přináší dohánění školních výstupů? (C. Schuchart).

Výzkum kurikulární reformy na gymnáziích dospěl do finále

Tomáš Janík

Tříletý výzkum kurikulární reformy na gymnáziích, který byl realizován ve spolupráci Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity (IVŠV) a Národního ústavu pro vzdělávání v Praze (NÚV), dospěl v závěru roku 2011 do svého finále. Cílem bylo vyhodnotit úspěšnost zavádění kurikulární reformy na gymnáziích, tj. popsat, vysvětlit a vyhodnotit procesy zavádění Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia (RVP G) a tvorby školních vzdělávacích programů (ŠVP). Výzkum byl realizován v pěti fázích, v nichž byly využívány a kombinovány kvantitativní a kvalitativní výzkumné přístupy a metody:

1. Řízené rozhovory byly vedeny s řediteli a učiteli (koordinátory tvorby ŠVP) na pilotních (n = 19) i nepilotních (n = 6) gymnáziích. Jejich cílem bylo dokumentovat proces vzniku ŠVP a porozumět problémům, které jsou s tvorbou kurikula ve školách spojeny (Janík et al., 2010a).
2. Dotazníkové šetření bylo realizováno na reprezentativním souboru gymnázií a zaměřovalo se na ředitele a na učitele (n = 1098). Jeho cílem bylo prozkoumat akceptaci kurikulární reformy, pojetí kurikula a vnímanou využitelnost a účinnost ŠVP (Janík et al., 2010b).
3. Formou případových studií byly zkoumány jak samotné texty ŠVP, tak procesy jejich vzniku. Cílem bylo popsat roli učitele jako tvůrce kurikula a získat náhled na vztahy mezi jazykem teorie, jazykem kurikulárních dokumentů a učiteli běžně užívaným jazykem praxe. Případové studie byly realizovány v osmi oborech gymnaziálního vzdělávání; zapojilo se do nich celkem 10 učitelů (Píšová, Kostková, & Janík et al., 2011).
4. Prostřednictvím videostudií byly zkoumány příležitosti, které reálná výuka nabízí pro rozvíjení žákovských kompetencí. Výzkumné a teoretické pojetí videostudií se stalo východiskem pro další rozpracování metodiky virtuálních hospitací s cílem analyzovat kvalitu procesu výuky ve smyslu realizovaného kurikula (Janík, Slavík, & Najvar et al., 2011).
5. Závěrečné expertní šetření bylo zaměřeno na kvalitu školy a kurikula z pohledu zkušených gymnaziálních ředitelů a učitelů (n = 57). Jeho těžiště spočívalo ve vypracování empiricky založených východisek pro tvorbu standardu kvality školy a kurikula (Janík et al., 2011).

V rámci výzkumu bylo získáno velké množství informací vztahujících se k širokému spektru problémů kurikulární reformy na gymnáziích. V jeho závěrečné fázi stál výzkumný tým před úkolem zpracovat souhrn hlavních zjištění a formulovat doporučení vztahující se ke kurikulární reformě v kontextu kvality (gymnaziálního) vzdělávání. Výzkumná zjištění ve formě problémově orientované kritické analýzy byla publikována ve studii uveřejněné v časopise *Pedagogická orientace* (Janík, Knecht, Najvar, Píšová, & Slavík, 2011).

Výzkumný tým ve svém souhrnu čítal více než dvě desítky pracovníků převážně z fakult připravujících učitele (Tomáš Janík, Petr Najvar, Petr Knecht, Michaela Píšová, Jan Slavík, Petr Vlček, Milan Kubiátko, Josef Maňák, Kateřina Vlčková, Veronika Najvarová, David Solnička, Tomáš Janko, Eva Minaříková, Michaela Spurná, Klára Kostková, Pavel Doulík, Jiří Škoda, Naďa Stehlíková, Lucie Hajdušková, Jindřich Lukavský). Ze strany zadavatele výzkumu působili ve výzkumném týmu tři kmenoví pracovníci VÚP (Tomáš Pavlas, Zdeňka Švecová,

Alena Hesová), role oponentů a konzultantů se vedle pracovníků VÚP (Jan Tupý, Jitka Jarníková) ujali další kolegové a kolegyně z vysokých škol (Jana Straková, Martin Chvál, Dominik Dvořák, Petr Urbánek, Monika Černá, Jiří Škoda, Josef Maňák, Tomáš Kasper). Jim všem patří poděkování za cenné připomínky, které nabídly orientaci ve složité problematice a napomohly ke zdárnému průběhu výzkumného projektu. Poděkování dále náleží všem školám, ředitelům a učitelům, kteří se do výzkumu zapojili.

Výstupy výzkumu

Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Pavlas, T., Slavík, J., & Solnička, D. (2010). *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol: Výzkumná zpráva*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.

Anotace: Publikace pojednává o reformě kurikula v oblasti gymnaziálního vzdělávání. Hlavní pozornost je zaměřena na problémy spojené se zaváděním (implementací) kurikulární reformy do školní praxe. Publikace je výzkumnou zprávou, která se zabývá analýzou rozhovorů vedených s koordinátory na pilotních a nepilotních gymnáziích s cílem dokumentovat proces vzniku školních vzdělávacích programů a porozumět problémům, které jsou s tvorbou kurikula spojeny.

Janík, T., Janko, T., Knecht, P., Kubiátko, M., Najvar, P., Pavlas, T., Slavík, J., Solnička, D., & Vlčková, K. (2010). *Kurikulární reforma na gymnáziích: výsledky dotazníkového šetření. Výzkumná zpráva*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.

Anotace: Publikace je výsledkem dotazníkového šetření, jehož cílem bylo vyhodnotit aktuální fázi kurikulární reformy na gymnáziích, která spočívá v zahájení výuky podle školních vzdělávacích programů. Pozornost výzkumu byla soustředěna do tří oblastí: akceptace kurikulární reformy, učitelovo pojetí kurikula, využití a účinky kurikula. Výzkumný vzorek sestával z 1098 respondentů z 58 škol.

Píšová, M., Kostková, K., Janík, T., Doulík, P., Hajdušková, L., Knecht, P., Lukavský, J., Najvar, P., Najvarová, V., Maňák, J., Pavlas, T., Slavík, J., Spurná, M., Stehlíková, N., Škoda, J., & Vlček, P. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích: případové studie tvorby kurikula. Výzkumná zpráva*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.

Anotace: Publikace představuje případové studie, jejichž cílem bylo nabídnout pohled na procesy implementace kurikulární reformy na gymnáziích v jednotlivých oborech školního vzdělávání. Byly realizovány případové studie v předmětech Český jazyk a literatura, Anglický jazyk, Matematika, Chemie, Zeměpis, Tělesná výchova, Výtvarná výchova a Etická výchova.

Janík, T., Slavík, J., Najvar, P., Hajdušková, L., Hesová, A., Lukavský, J., Minaříková, E., Píšová, M., & Švecová, Z. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím. Výzkumná zpráva*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Anotace: Publikace zpracovává problematiku virtuálních hospitací, které jsou chápány jako důležitá spojnice mezi vzdělávací praxí, pedagogickou teorií a výzkumem výuky.

Jsou v ní představeny konkrétní praktické činnosti stavějící na konceptu virtuálních hospitací i výsledky výzkumného šetření, v rámci kterého byly realizovány mikroanalýzy konkrétních situací z výuky.

Janík, T., Knecht, P., Kubiátko, M., Pavlas, T., Slavík, J., Solníčka, D., & Vlček, P. (2011). *Kvalita školy a kurikula: od expertního šetření ke standardu kvality*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Anotace: Publikace představuje výsledky expertního šetření realizovaného mezi řediteli a učiteli na gymnáziích a zaměřeného na problematiku kvality kurikula a také kvality školy. Autoři využívají výsledky šetření k formulování úvah o budování modelů standardu kvality.

Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Pířová, M., & Slavík, J. (2011). Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. *Pedagogická orientace*, 21(4), 375–415.

Anotace: Výstupem závěrečné fáze Kvalitní školy je text uveřejněný v odborném časopise *Pedagogická orientace*. V textu jsou prezentována hlavní výzkumná zjištění a doporučení vztahující se k zavádění kurikulární reformy na gymnáziích. Autoři postupně rozebírají celkem deset problémových okruhů kurikulární reformy, jak byly podchyceny ve výzkumu Kvalitní škola: (1) Chybí (sdílené) porozumění vůdčím idejím a pojmům reformy; (2) Diskuse o reformě: aktéři reformy a jejich hlasy a ne-hlasy; (3) Problém jazyka – problém po-rozumění; (4) Nejasnosti v tom, o reformu čeho se jedná; (5) Když se zaváděné má stát zavedeným: implementace reformy jako problém koordinace; (6) Podmínky, v jakých se implementuje; (7) Rozporuplné vnímání a přijímání kurikulární reformy učiteli; (8) Dvoustupňové kurikulum: RVP a tvorba ŠVP jako klíčový prvek reformy; (9) Vstupování učitelů do role tvůrců kurikula: rozpaky a zdrženlivost; (10) Realizace kurikula: formalismus reformy, nebo cesta k nové kultuře vyučování a učení. V závěru studie autoři prezentují souhrn doporučení pro aktéry, kteří mají s kurikulární reformou na různých úrovních co do činění. Vedle toho naznačují výhledy pro další výzkum v této oblasti.

Plné texty všech publikací jsou ke stažení zde:

<http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=2381>

<http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=5123>

Píšová, M., Kostková, K., & Janík, T. et al. (2011).

Kurikulární reforma na gymnáziích.

Případové studie tvorby kurikula.

Praha: VÚP.

Petr Urbánek

Publikace šestnáctičlenného autorského týmu je v pořadí již třetím publikačním výstupem výzkumu *Kvalitní škola*, který zkoumá proces reformy kurikula v gymnaziálním vzdělávání. Publikaci „*Kurikulární reforma na gymnáziích. Případové studie tvorby kurikula*“, považuji z hlediska uchopení a zacílení za průlomovou, neboť směřuje k práci klíčového aktéra proměny školy a sleduje učitele při naplňování obsahů a cílů v kontextu smyslu a požadavků reformy. Publikace tedy není „jen“ výzkumnou zprávou opírající se o holá data a výsledky šetření, ale rozsáhlou a hutnou studií (přes 200 stran), která kromě prezentovaných výzkumných nálezů také komponuje široký kontext tématu, a dokladuje tak metodologickou náročnost výzkumu i obsahovou složitost sledované tematiky. Cílem výzkumu bylo proniknout hlouběji k podstatě procesu reformy a postihnout funkce kurikula v rovině práce s cíli a obsahy gymnaziálního vzdělávání. Záměr se také proto metodologicky opírá o kvalitativní přístup a byl naplněn deseti případovými studii osmi konkrétních oborově zaměřených vyučovacích oblastí současné práce s kurikulem na gymnáziu. Výzkum v této fázi nezasahuje přímo až do realizační roviny proměn kurikula ve škole, ale snaží se kompaktně postihnout klíčový proces kurikulární proměny v profesním myšlení a jednání učitele při konfrontaci s projektovanými cíli a obsahy v rámci školních vzdělávacích programů.

K analýzám, které se metodologicky opíraly o případové studie, byly vybrány předměty jazykového vyučování (představoval je český jazyk a literatura, anglický jazyk), matematiky, přírodovědného vyučování (zastoupená chemií, dílem zeměpisem), společenskovedného vyučování (reprezentovaná zeměpisem) a výchovně orientovaných disciplín (tělesná výchova, výtvarná výchova, etická výchova). Lze tedy konstatovat, že se autoři snažili zkoumat gymnaziální výuku ve své různorodosti plošně, a z hlediska tvorby kurikula tak pokrýt hlavní vyučované oblasti, přičemž je sympatické, že se nevyhýbali ani problematickým, resp. „citlivým“ tématům gymnaziálního vzdělávání. Tematicky plošné pokrytí obsahu gymnaziální výuky se ve výzkumu v zásadě zdařilo, přičemž u předmětů výchovné povahy byly četností výběru dokonce respektovány principiální odlišnosti v cílech a obsazích těchto dílčích disciplín. S ohledem na „technické“ a „personální“ možnosti takto koncipovaného výzkumu se tedy autoři úkolu oborového výběru případových studií v principu zhostili dobře.

Cenné jsou v publikaci závěry výzkumu. Otázkou je, zda nemohly být deklarovány explicitněji a sebevědoměji. Závěry rekapitulují zjištěné i předchozí nálezy, z nichž vyplývá řada již i dříve naznačených zjištění, která se týkají spíše skeptického hodnocení očekávaných změn kurikulární reformy na projektovaný obsah a na předpokládaný dopad do reálné výuky. Charakter šetření umožnil navíc hlubší vhled do tematiky plánování kurikula školy, a autorům se tak při syntéze výsledků otevřely některé zásadní otázky, možné interpretace a spíše jen implicitně prezentované závěry. Ukazuje se, že práce s kurikulem ve škole je značně různorodá, a to jak ve specifických obsazích, tak ale také v učitelově pojetí kurikula. Tzv. „proreformní“, resp. „inovativní“ přístup učitele přitom zřejmě vůbec nesouvisí

s dopadem reformy, resp. s prací učitelů na školních vzdělávacích programech. Otázkou proto je, do jaké míry mohou transformační snahy ovlivnit realizované kurikulum. Fenomén modifikace kurikula učitelem je zřejmě zásadní a akcentuje význam a roli učitele v transformačním procesu, tedy především jeho profesní kompetence, úroveň učitelské přípravy a podmínky práce.

V souladu s výše uvedeným hodnotím publikaci „*Kurikulární reforma na gymnáziích. Případové studie tvorby kurikula*“ jako velmi přínosnou. Publikace by neměla ujít pozornosti především čtenářům, kteří se zajímají o problémy související s implementací kurikulárních reforem a kteří hledají originální podněty pro jejich výzkumné uchopení.

Tomáš Janík, Jan Slavík, Petr Najvar et al. (2011).

***Kurikulární reforma na gymnáziích:
od virtuálních hospitací k videostudiím.***

Praha: NÚV.

Monika Černá

Publikace kolektivu autorů vznikla jako výstup čtvrté fáze výzkumu *Kvalitní škola*. V návaznosti na předcházející výstupy výzkumu autorský tým tentokrát zaměřuje pozornost na klíčové kompetence jako na nejobecnější cíle vzdělávání. Prostřednictvím metodiky videostudie je zkoumána kvalita výuky, konkrétně příležitosti k rozvíjení klíčových kompetencí u žáků ve vztahu k práci s učivem. Již motto publikace dává čtenáři tušit, jakým směrem se bude uvažování autorů ubírat. V úvodu knihy je jasně deklarován záměr přispívat ke spolupráci teorie a výzkumu se vzdělávací praxí, proto je pojetí výzkumu i celé publikace charakterizováno snahou vycházet z reálného učitelského uvažování o výuce při přípravě a realizaci kurikula. Nástrojem, který má výše uvedené oblasti propojit, je hospitační videostudie vzniklá spojením tradic pedagogické hospitace v kontextu reflektivní praxe, tedy rozvíjející hospitace, a videostudie.

V Kapitole 1 *Hospitace v souvislostech kurikulární reformy* jsou formulována teoretická východiska, která jsou dále rozpracována v dalších kapitolách. Jedná se zejména o následující koncepty: pojetí hospitace jako nástroje pedagogické reflexe, vztahy mezi cíli a obsahem, kompetence jako nejobecnější cíle.

Kapitola 2 *Učitel jako reflektivní praktik – podpora kvality realizace kurikula* propojuje rozvíjející pojetí hospitace a reflektivní praxí. Autoři prezentují Korthagenův pětifázový ALACT model, který ilustruje využití reflexe k profesnímu učení. V této souvislosti správně poukazují na problém limitovaného uplatnění teorie ve vzdělávací praxi a jako řešení nabízejí akční výzkum, tedy reflexi rozvinutou do podoby výzkumu.

V Kapitole 3 *Rozvíjející hospitace jako prostředek podpory reflektivního praktika*, jak vyplývá z jejího názvu, autoři rozpracovávají koncept rozvíjející hospitace. Centrálním bodem je otázka profesní komunikace, cesta od intuice k profesnímu porozumění pro potřeby rozpoznání kvalitativně odlišných situací výuky a navržení tzv. alterací.

Následující Kapitola 4 *Virtuální hospitace v projektu Kurikulum G* představuje spojovací článek mezi diskusí o pojetí hospitace a metodikou videostudie. Uvádí virtuální hospitaci jako specifický případ rozvíjející hospitace zprostředkované pomocí ICT. Kapitola také informuje o způsobu realizace virtuálních hospitací, jednotlivé fáze procesu dokumentuje konkrétními příklady a také poskytuje shrnutí dosavadních zkušeností.

Kapitola 5 *Videostudie – výzkum založený na analýze videozáznamu výuky* představuje těžiště publikace. V návaznosti na dříve diskutované koncepty jsou zde formulována teoretická východiska metodiky hospitační videostudie pro zkoumání vztahu mezi obsahem a cíli výuky a metodika sama. Jako zásadní teoretický konstrukt je prezentován konceptový diagram, tj. schematický trojrozměrný model pro reprezentaci hloubkové struktury výuky, který vychází z konceptové analýzy. Má pět úrovní, skládá se ze tří vrstev (tematická, konceptová a kompetenční) a dvou operačních přechodů mezi těmito vrstvami (abstrakce a generalizace). Horizontálně situované vrstvy mají představovat relativně ustálený stav obsahu, vertikálně orientované operační přechody vyjadřují proces obsahové transformace v průběhu činnosti žáků a učitele. Abstrakce, tj. přechod mezi tematickou a konceptovou vrstvou, představuje první úroveň tzv. abstrakčního zdvihu či dekontextualizace, generalizace druhou, tedy pohyb od konceptové ke kompetenční vrstvě. Pro opačný směr pohybu je využíván pojem operacionalizace první a druhé úrovně. V další části kapitoly je prezentována kategorizace výukových situací podle kvality. Autoři zohledňují dosaženou cílovou úroveň, motivaci žáků a naléhavost alterací (potřeby zlepšení) a stanovují čtyři typy situací podle kvality (selhávající, nerozvinuté, podnětné a rozvíjející) a jejich indikátory. Konstituují tak analytický model pro posuzování kvality výukových situací s ohledem na spojení mezi rozvojem klíčových kompetencí a osvojováním učiva.

Využití výše popsané metodiky je prezentováno v Kapitole 6 *Hospitační videostudie – snímky výukových situací a jejich analýza*. Čtenář má příležitost nahlédnout prostřednictvím konceptového diagramu do hloubkové struktury vybraných výukových situací z virtuálních hospitací biologie, anglického jazyka a výtvarné výuky, seznámit se s rozbořem z hlediska kvality výukových situací a s návrhem alterací.

Shrnutí poznatků z hospitačních videostudií je název i obsah Kapitoly 7. Nejprve jsou shrnuty požadavky na reflektivního praktika a následné objasnění, jak naplňování těchto požadavků napomáhá hloubková struktura výuky. Prostřednictvím její analýzy se objasňují důvody problémů diskutovaných v souvislosti s klíčovými kompetencemi, např. otázka oborů pro klíčové kompetence. V závěru publikace autoři otevírají celou řadu otázek, z nichž nejzávažnější se týká pojetí kurikulární reformy jako reformy didakticko-metodické.

Knihu kolektivu autorů *Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím* vnímám jako hodnotné dílo, zejména pro jeho aktuálnost a zaměřenost na zásadní aspekt kurikulární reformy v České republice. Na úplný závěr nezbývá než vyjádřit přání, aby se kniha dostala ke všem zamýšleným skupinám adresátů, a napomohla tak ke zlepšování výuky, o které jde autorům především.

Janík, T. et al. (2011).

Kvalita školy a kurikula: od expertního šetření ke standardu kvality.

Praha: NÚV.

Josef Maňák

Publikace prezentuje výsledky expertního šetření v rámci projektu Kurikulum G, zaměřeného na zkoumání úspěšnosti zavádění kurikulární reformy na gymnáziích. V intencích tohoto výzkumu byla již provedena řada šetření a publikováno několik studií, které přinesly mnoho užitečných zjištění a podnětů, které mohou ovlivnit kvalitu zaváděných reforem. Důležitým přínosem tohoto rozsáhlého výzkumu je jednak jeho komplexnost, jednak vnitřní konzistentnost, která sleduje a vyhodnocuje naplňování cílů Kvalitní školy.

Předložené výsledky expertního šetření hledají mimo jiné odpověď na otázku, kdo má mít rozhodující podíl na stanovení kurikula a jak zabezpečit kvalitu školy a její trvalý rozvoj. Jeden z hlavních sledovaných cílů v rámci expertního šetření proto byl problém funkce školního vzdělávacího programu (ŠVP) při zkvalitňování výchovně-vzdělávací práce školy. Od toho se odvíjela další výzva, a to jak by měla ke kvalitě školy a kurikula přispívat standardizace. Výzkum se proto zaměřil zejména na zkoumání faktorů, které tyto fenomény podmiňují a zajišťují. Expertní šetření se orientovalo hlavně na vypracování empiricky zaměřených východisek pro tvorbu standardu kvality školy a kurikula. Využití metody expertního šetření umožnilo využít specifické znalosti osob, které mají hlubší vhled do problematiky (tj. ředitelů a učitelů gymnázií považovaných za experty), a proto jejich názory a zkušenosti mají značnou váhu.

Vlastní analýza získaných dat se nejdříve zabývá kvalitou školy a kurikula. S mezinárodním rozhledem a v návaznosti na domácí studie o dané problematice se analýza zaměřuje na kurikulární dokumenty. V názorné prezentaci se z různých pohledů uvádějí charakteristiky kvalitní školy. Závažné jsou zejména výsledky faktorové analýzy, zachycují pořadí pěti nejdůležitějších faktorů, a to společenské závažnosti, jasnosti a stability, souladu, prestiže a efektivity. Přínosné je zjištění, že práce na školních vzdělávacích programech je příležitostí pro rozvoj školy, což dává naději v budoucí zkvalitňování práce školy. Šetření přineslo též podněty k vypracování standardu kvality školy a kurikula, mimo jiné bylo zjištěna vysoká míra korespondence „teoretického“ a „praktického“ pohledu na kvalitu vzdělávání. Na základě zjištěných názorů respondentů autorský kolektiv usoustavnil pohledy respondentů v podkladech pro vypracování standardu, ovšem není v jeho kompetenci přijímat konkrétní rozhodnutí pro žádoucí změny. Přesto navrhl pět oblastí, v nichž by se měly změny projevit. Jsou to: koncepce, řízení a komunikace, učitelé, žáci a podmínky. Jejich realizace bude vyžadovat značné úsilí všech aktérů, především odpovědných decizních orgánů, ale také učitelů. Nyní však půjde o to, aby se výsledky tohoto výzkumu dostaly do jejich rukou.

Na závěr lze konstatovat, že předložená výzkumná zpráva je cenným příspěvkem k problematice probíhající reformy a její autoři zasluhují ocenění. Přináší totiž o reformě mnoho údajů a podnětů k dalšímu promýšlení. Hlavně by však měla být podnětem pro všechny činitele, kteří se na reformě podílejí, pro něž by měla být povinnou studijní četbou.

Tomáš Janík, & Eva Minaříková et al. (2011).
***Video v učitelském vzdělávání: od teoretických východisek
k aplikacím a výzkumu.***

Brno: Paido.

Tomáš Svatoš

Publikaci tvoří odborné studie, myšlenkově propojené a krystalizující do monografického tvaru vědeckého díla. Jejich autoři (autorský tým představuje celkem 12 jmen) se zabývají současným pojetím učitelského vzdělávání, a to především z pohledu dosud ne zcela vyčerpaných možností reflexivních postupů, založených na videoanalýzách či videonácviku v podmínkách učitelství, resp. učitelského vzdělávání. To vše však je zasazeno do širších souvislostí s profesním zráním, gradací praktického uvažování pedagogů a cíleným sebeotvíráním pedagogických možností.

Po formální stránce je text strukturován do 3 zásadních oddílů, které v součtu představují 9 dílčích kapitol, které jsou řazeny tak, aby téma představily v logické návaznosti a patrné gradaci.

První oddíl je věnován teoretickému fundamentu, který zastřešuje další části monografie základním filozofickým přístupem. Autoři našli východisko v pojetí učitele-praktika, který rozvíjející profesní existenci mimo jiné založil na reflektivních postupech, jež vhodně doplňují celistvý rámec jeho uvažování, myšlení a identity. Ideově jde o protipólný koncept „učitelství jakožto profese“, jak ho před časem představil S. Štech. V něm je primární učitelova teoretická připravenost, kterou čeká setkání s praktickou zkušeností, aby poté dostala novou podobu právě „lomem“ přes autentickou edukační praxi. Jak se ukazuje, vztah teorie a praxe má v učitelství mnoho podob a je dobře, že tomu tak je. Je to obohacující. Velmi dobře je podle mého zpracována kapitola o reflexi a reflexivní praxi. Finalizuje do závěru, že v inventáři reflexivním postupů mají své tradiční místo videoprocedury, což je v myšlenkovém „sestupu“ ta rovina tématu, o níž bude „zbývající“ část textu. Je typické, že je čerpáno z mnoha bibliografických zdrojů a jsou extrahovány podstatné informace od méně významných. Z mého pohledu by mohly být zahraniční inspirace více obohaceny o „domácí“ pohledy.

Druhý oddíl monografie je o příkladech našich a zahraničních zkušeností s videopostupy (jak je patrné, usilovně se bráním používat zkrácený tvar „video“). Zvláště zahraniční poznatky jsou velmi cenné vysokou informační hodnotou, protože přinášejí motivace a dráždivé uvažování o tom, jaká by mohla být tuzemská varianta popisovaných systémů. Je zajímavé, že v textu se zahraniční poznatky ukazují především na přírodovědném učení a že společenské či tzv. humanitní předměty v ukázkách videoaplikací chybí. Druhá část druhého oddílu má ukázat, že i v podmínkách ČR existují snahy dlouhodoběji využívat videopostupy při profesní přípravě (budoucích) učitelů.

Třetí oddíl je z mého pohledu nejzajímavější. Možná právě dvěma skutečnostmi: jednak se fenomén videa dostává do vztahu k dalším vzdělávacím technologiím a současně se mnohem více dozvídáme o didaktických proměnných, které v předchozích kapitolách byly spíše jen načrtnuty. Teprve tady dostávají videoaplikace i studentský rozměr a sami edukanti mají možnost být v interakci s videopořady a ovlivňovat procesy učení. Byly vybrány ukázky

(zase) z oblasti přírodních věd, tělesné výchovy a jedna ze sociální komunikace. Procedury jsou velmi dobře popsány a je zřejmé, k jakým didaktickým záměrům slouží a co se očekává od webu (jako media), studentů i mentorů.

Výše uvedené napovídá, že publikace Video v učitelském vzdělávání: od teoretických východisek k aplikacím a výzkumu představuje ojedinělý literární počín v našich podmínkách, který bezesporu stojí za pozornost.

Janíková, M. (2011).
Interakce a komunikace učitelů tělesné výchovy.
Brno: Paido.

Josef Maňák

Monografie shrnuje autorčinu několikaletou teoretickou i výzkumnou práci o interakci a komunikaci učitelů tělesné výchovy na základních školách. Zejména však zobecňuje výsledky grantového projektu GA ČR 406/08/0252 *Typologie učitelů tělesné výchovy z hlediska jejich interakčních vzorců*. Sledovaná problematika je doplněna o výsledky čtyř výzkumů. Autorce se podařilo všechny uvedené zdroje sjednotit v ucelený pohled na sledované otázky, který je významným přínosem k problému interakce a komunikace.

Práce je rozčleněna na část teoretickou, obsahující dvě kapitoly, a na část empirickou, která má čtyři kapitoly. V teoretické části se vymezují interakce, komunikace a další pojmy, a to zejména z hlediska realizace v tělesné výchově. Zvláštní pozornost se věnuje vývoji výzkumu těchto fenoménů, a to zejména výzkumných metodám a technikám. Přehled výzkumných metod a technik je podán přehledně a výstižně, jejich koncepce má obecnější platnost pro metodologii výzkumu. V intencích zaměření monografie se pak dále pojednává o výzkumu interakce a komunikace v tělesné výchově.

Ve výzkumné části monografie se autorka zaměřuje na interakční styl učitelů tělesné výchovy, hlavně analyzuje výsledky dotazníku QTI. Opírá se o modifikaci Learyho teorie interpersonálního chování, přičemž zohledňuje domácí i zahraniční výzkumy učitelského interpersonálního stylu, a to se zřetelem k tělesné výchově. Následně podrobně referuje o vlastním výzkumu, a to jak se jeví učitelům a jejich žákům.

V další kapitole jsou podány výsledky zkoumání na základě videostudií. Je v nich uplatněna novátorská výzkumná metodika, která je jak po teoretické, tak též metodologické stránce velmi dobře přiblížena a vysvětlena. Velmi podrobně a přehledně jsou prezentovány výsledky šetření, které se vztahují k jednotlivým kategoriím výuky a k formám chování učitele ve výuce. Novátorská výzkumná metodika přinesla některé nové pohledy na chování učitele, které si zasluhují pozornost jako podnět pro zkvalitnění výchovně-vzdělávací práce.

Samostatná kapitola pojednává o interakci a komunikaci učitelů tělesné výchovy, a to na základě rozhovorů. Přináší zajímavé informace o tom, jak se vidí sami učitelé, ale též o tom, jak učitele hodnotí žáci. Autenticitu těchto postřehů zvyšuje zejména to, že jsou ponechány v originálních formulacích (v nespisovném jazyce!), takže je lze dále analyzovat. Objekty výzkumu jsou sice jen učitelé tělesné výchovy, ale v některém ohledu mají obecnou platnost.

Poslední kapitola monografie se vztahuje k typologii učitelů tělesné výchovy podle interakčního stylu. Autorka sice podává přehled různých typologií, ale vytváří vlastní typologii učitelů, která je založena na hlubokém vhledu do problematiky, který vychází z jejího výzkumného šetření.

Monografii dr. Marcely Janíkové lze ocenit nejen za její novátorský faktografický přínos, ale též za pečlivé zpracování. Je napsána stylisticky vytríbeným jazykem, výsledky výzkumů jsou tabulovány a zobrazeny v četných obrázcích. Domníváme se, že monografie je přínosem jak po stránce výzkumně metodické, tak též po stránce faktografické. Přináší totiž nové poznatky o práci učitele tělesné výchovy, které mohou vést ke zkvalitněné výchovně-vzdělávací práci vůbec. Pro hlubší zájemce o danou problematiku je přínosem též velmi početná odborná literatura, na niž autorka odkazuje.

Šebestová, S. (2011).

***Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností
ve výuce anglického jazyka: videostudie.***

Brno: Munipress.

Veronika Najvarová

Jedna z výzkumných linií vedených na Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty MU je zkoumání procesů vyučování a učení v různých oborech školního vzdělávání. Do této linie se zařadila i monografie S. Šebestové, jejímž ústředním tématem se stala obecná otázka, do jaké míry se prosazuje komunikační přístup v reálné výuce angličtiny na druhém stupni základních škol. Autorce se podařilo propojit téma osobně vnímané jako naléhavé s tématem vědecky závažným a současně výzkumně atraktivním.

Publikace pojednává o procesech vyučování a učení ve výuce anglického jazyka na druhém stupni základní školy z hlediska příležitostí k rozvíjení řečových dovedností. V první části publikace je představen základní přehled vývojových trendů v pojetí a cílech cizojazyčného vzdělávání v mezinárodním i domácím kontextu. V samostatné kapitole jsou představeny příležitosti k učení a řečové dovednosti jako teoretická východiska výzkumu. Významnou a vyčerpávající částí knihy je kapitola mapující současný stav poznání zkoumané problematiky u nás i v zahraničí.

Těžištěm publikace je výzkum realizovaný prostřednictvím videostudie s cílem zjistit, v jaké míře nabízí výuka anglického jazyka příležitosti k rozvíjení řečových dovedností poslechu, mluvení, čtení a psaní – v jejich separovaném i integrovaném pojetí, jakou roli při tom sehrává mateřský jazyk a překlad. Podnětnou a metodologicky cennou zejména pro studenty magisterských a doktorských studijních programů je kapitola představující koncepci a metodologii realizovaného výzkumu. Autorka v ní podrobně představuje východiska, cíle a výzkumné otázky, výzkumný design a popisuje přípravnou a realizační fázi výzkumu. V této kapitole je představen proces vytváření výzkumného nástroje – kategoriálního systému a postup kvantitativní a výběrové kvalitativní analýzy pořízených videozáznamů.

Výzkumná zjištění přináší odpovědi na otázky týkající se příležitostí k rozvíjení řečových dovedností a míry jejich integrace a využití cílového a mateřského jazyka ve výuce. Autorce se podařilo kvantitativní zjištění ilustrovat kvalitativní analýzou. Kvalitativní analýza byla doplněna o komparaci případů z hodin jednotlivých vyučujících, na něž se videostudie zaměřovala.

Závěrem je možné konstatovat, že byl proveden precizní výzkum přinášející závažná zjištění, nad nimiž lze vést diskusi o kvalitě výuky anglického jazyka na základní škole. Monografie, vedle nesporných přínosů teoretických a metodologických, vykazuje značnou praktickou relevanci. Lze ji považovat za příklad „problémově orientovaného výzkumu“. Monografie si jistě najde své čtenáře mezi akademiky, studenty i učiteli cizích jazyků a stane se vítaným příspěvkem pro oborovou didaktiku cizích jazyků.

**Janík, T., Najvar, P. & Kubiátko, M. et al. (2011).
Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje.
Brno: Munipress.**

Jan Slavík

Posuzovaná publikace je dalším výstupem koncepční snahy PdF MU a jmenovitě jejího *Institutu výzkumu školního vzdělávání (IVŠV)* systematicky zkoumat kvalitu vzdělávání se zaměřením na české vzdělávací prostředí. Soustřeďuje výsledky práce kolektivu doktorandů PdF MU, která směřuje k vytvoření souboru kategorizovaných nástrojů postihujících kvalitu výuky. Autoři se v publikaci programově soustřeďují na postižení vztahů mezi komponentami a kvalitou vzdělávání a zdůrazňují přitom, že „*kvalitní vzdělávání nelze v úplnosti popsat pouhým výčtem charakteristik*“. Kromě toho upozorňují na další podstatný moment, který spoluurčuje koncepci publikace: nerovnoměrnost rozložení pozornosti českého pedagogického výzkumu a fakt, že jeho výsledky jsou doposud jen omezeně operacionální, tj. „*problémy školního vzdělávání zpravidla nejsou výzkumem do té míry objasněny, aby bylo možné spolehlivě směřovat k jejich řešení*“.

Výše uváděná fakta jsou závažnými důvody pro koncepci publikace a pro výběr jejích témat, která jsou zaměřena na školní kurikulum. Jsou to zároveň argumenty pro podporu celého projektu ze strany Masarykovy univerzity. Z hlediska univerzitního vzdělávání je projekt zvláště cenný tím, že v něm spolupracují doktorandi s akademickými pracovníky, resp. školiteli, přičemž tato součinnost garantuje kvalitu příspěvků v rámci textového celku.

Instrumentální a metodologická stránka výzkumů kvality ve vzdělávání, na níž se projekt zaměřuje, u nás stále není dostatečně systematicky rozvíjena. Z toho pramení obecně nízká úroveň nároků na *zdůvodňování (faktického i teoretického)* postupů a zásahů ve vzdělávacím systému doprovázená nedostatečnou koncepčností, nízkou úrovní systematickosti a následně i slabým porozuměním pro skutečné problémy vzdělávací praxe. Autoři právem konstatují, že znalostní a komunikační báze našeho vzdělávacího systému trpí nedostatkem *procedurálního vědění (jak)*, *vysvětlujícího vědění (proč)* a v návaznosti na to zejména postrádá *procedurální vědění pro změnu (jak jinak)*, a tedy i pro zlepšování kvality vzdělávacích procesů.

Publikace je rozvržena do tří hlavních částí: *Systémový rámec pro kvality školního vzdělávání: uvedení do problematiky, Kvalita kurikula: metodologické studie a výzkumná sdělení, Kvalita výuky: metodologické studie a výzkumná sdělení.*

Připomínám jednu myšlenku z první části publikace, kterou autoři podle mého mínění nedostatečně zdůraznili: jimi zmiňovaná produkce specializovaného vědění, jež postrádá vazbu na širší kontexty, je podle mého mínění důsledkem slabé autority teorie ve vzdělávacím systému. Teorie by měla být zdrojem operacionálních pojmů, tj. takových pojmů, které by byly sto funkčně propojovat fakty pozorované v edukační praxi s výkladovým teoretickým rámcem, k němuž se odvolávají empirické výzkumy a který slouží jako zdroj koordinace výzkumů v širších systémových rámcích. Taková teorie, resp. teorie s touto autoritou není k dispozici a stěží se prosazuje. „Shora“, ze strany decizní sféry, po ní není poptávka, protože je nahrazována kurikulárními programy a dokumenty, tedy fakticky až (jen?) legislativou procesu vzdělávání. Je to tedy analogické situaci, v níž by v právní oblasti existovalo právo bez právního vědomí a právní vědy. „Zdola“ učitele příliš nezajímá, protože zdůvodňování oprávněnosti pedagogických či didaktických zásahů, ke kterému by teorie měla poskytovat argumentační rámec, je nahrazeno poukazem na „propůjčenou legalitu“ různých metodických doporučení a příruček pro praxi. V analogii s právem jde o existenci pouhé „litery zákona“ bez „ducha zákona“, tj. bez pochopení širších interpretačních souvislostí programového dokumentu. Pro nějaký pohyb v této zacyklené situaci podle mne nedostačuje deskripce modelů školního vzdělávání, byť jsou nutné a užitečné.

Vykročením ze začarovaného kruhu by bylo důsledné rozpracování *modelů procesu re-konstruování obsahu* ve výuce v kontextu kurikulárního programu. K tomu autoři úvodem vyzývají, nicméně kategoriální a ratingové systémy v publikaci tímto směrem ne vždy jsou dost důsledně vedeny. Především však by bylo zapotřebí je silněji a systematictěji v tomto ohledu zdůvodňovat. Měly by být zřetelněji, s jasnějším náhledem vztaženy k určité koncepci *kultury vyučování a učení*, z níž vyplývají preferované způsoby interakce mezi učitelem a žákem, resp. navzájem mezi žáky, a tedy i součinnost při takovém re-konstruování obsahu, které směřuje k očekávaným cílům.

Jak bylo výše napovězeno, hlavní připomínka směřuje k soustavnějšímu „tahu“ směrem k operacionalizaci a aplikacím v duchu otázky *proč a jak jinak*. Autoři jednotlivých kapitol nezřídka pouze konstatují deskriptivní statistické údaje z aplikace – mimochodem, velmi pracné – kategoriálních systémů, ale prozatím ještě nedospěli do takové hloubky, aby pokračovali až k epistemologické analýze obsahu. Nicméně, v publikaci jsou kapitoly, které požadovaným směrem vykročily a nabízejí slibná řešení.

Na uvedených komentářích jsem se pokusil upozornit na hlavní motiv, k němuž se jako recenzent vyjadřuji: motiv operacionalizační, resp. aplikační. Tento motiv odpovídá aktuálním potřebám současné vzdělávací praxe a je nastolen v úvodu publikace, kde sehraje roli programové výzvy pro autory. Je to výzva velmi náročná, proto je na místě při jejím naplňování být trpělivý a otevřený k dialogu teorie s praxí. V posudku nabízím jeden z možných přístupů k zohledňování této výzvy: při koncipování výzkumů vycházet ze způsobu myšlení učitele v praxi, které je orientováno na proces didaktické transformace/rekonstrukce obsahu a kolem něj organizuje jednání ve výuce i reflektivní uvažování o ní. A v návaznosti na to pak každou analytickou kategorii zvažovat s ohledem na otázku *proč a jak jinak*. Tím může vzniknout potřebná hlubší alternativa k produkci výzkumných nástrojů anebo třeba metodických nástrojů pro učitele, které pouze reagují na okamžitou poptávku, ale nemají soustavnější teoretické zakotvení, a tedy ani hlubší porozumění a preciznější argumentační rámec.

Publikaci hodnotím jako velmi potřebné, užitečné a korektně zpracované dílo, které závažným způsobem doplňuje mezery v dosavadní odborné produkci u nás a je velmi podnětné tím, že vyzývá k hlubokým úvahám a diskusím po vztahu mezi teorií a praxí vzdělávání.

**Bulletin
Institutu výzkumu školního vzdělávání
PdF MU 2011**

Editoři: Mgr. Petr Knecht, Ph.D., Mgr. Tomáš Janko
Vydala Masarykova univerzita v roce 2011
1. vydání, 2011

Náklad 150 výtisků

Tisk: MSD, spol. s r. o., Lidická 23, 602 00 Brno

ISBN 978-80-210-5749-4